

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA

PRÁTICAS DOCENTES E CULTURA DIGITAL: REDIMENSIONAMENTOS DE  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

CURITIBA  
2014

LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA

PRÁTICAS DOCENTES E CULTURA DIGITAL: REDIMENSIONAMENTOS DE  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA  
2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silveira, Lisiane Fernandes da  
Práticas docentes e cultura digital : redimensionamentos de processos  
pedagógicos na escola contemporânea / Lisiane Fernandes da Silveira –  
Curitiba, 2014.  
164 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Cely de Campos Hagemeyer  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Formação - Curitiba (PR). 2. Prática de ensino. 3. Ensino  
- Meios auxiliares. 4. Cultura. I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR<sup>a</sup> REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER, DR<sup>a</sup> JOANA PAULIN ROMANOWSKI e DR. RICARDO ANTUNES DE SÁ, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"PRÁTICAS DOCENTES E CULTURA DIGITAL – REDIMENSIONAMENTOS DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER		Aprovada
DR <sup>a</sup> JOANA PAULIN ROMANOWSKI		Aprovada
DR. RICARDO ANTUNES DE SÁ		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2014.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho ao meu filho Mateus e ao meu esposo  
Rodrigo, que representam para mim amor, amizade e carinho.  
Viver na companhia de vocês torna a vida especial.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus, pela vida e por mais esta oportunidade de crescimento.

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), por terem me proporcionado exemplos tão valiosos de caráter, coragem, trabalho, perseverança, entre tantos outros.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer, pela seriedade e competência com que conduziu o trabalho, pelos momentos de reflexão compartilhados, pelas valiosas contribuições, pela sua generosidade e disponibilidade em acompanhar as etapas deste trabalho.

Às colegas Rosane Fink, Rozane Barros, Juliana Petris, Cláudia Binotto, Elisabeth Franco, Stela Maziero, entre outros colegas, pela amizade e companheirismo durante o mestrado.

Aos professores membros da banca, Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR) e Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski (PUC-PR) pelos questionamentos, sugestões e grandes contribuições para pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE/UFPR, em especial a Cinthia, pela gentileza no atendimento.

Aos meus colegas professores participantes da pesquisa que enriqueceram a produção deste trabalho.

À equipe pedagógica e administrativa da escola em que atualmente atuo pela compreensão de eventuais ausências e apoio para conclusão desta trajetória.

Aos meus queridos alunos, que compartilham a minha atenção e constituem um incentivo para a busca de formação profissional, instigando-me a investir na luta por um processo escolar mais democrático e eficaz, que venha a contribuir com um futuro de sucesso para estas crianças, jovens e adultos que frequentam a escola.

À CAPES, pelo auxílio à bolsa.

Ao meu filho, muito amado, que apesar de sua pouca idade soube me apoiar e acompanhar neste processo de formação profissional. Sua companhia, sem exigências, com muito carinho e amor me estimulam a seguir em frente.

Ao meu esposo Rodrigo Moraes da Silveira pelo companheirismo, estímulo em buscar novos caminhos, fico muito feliz de hoje poder retribuir seus

agradecimentos em suas produções, dissertação e tese, com a dedicatória de minha dissertação. Sem seu exemplo e incentivo não a teria conquistado. Obrigado por fazer parte da minha vida e conquistas. Te amo.

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.”

EDGAR MORIN



## RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar a presença e influência da cultura digital na prática docente de um grupo de oito professores do município de Curitiba/PR. Insere-se no conjunto de pesquisas que investiga as práticas docentes no contexto contemporâneo, que se voltam às perspectivas de mudança e novas necessidades das práticas docentes a partir de compreensões sobre a cultura contemporânea, especificamente da cultura digital e suas interferências nas culturas dos estudantes da escola atual. Os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada foram realizados com base em Lüdke e André (1986), Flick (2004), Campos (2009) e Bardin (2009). Para a efetivação da investigação, numa primeira fase realizou-se um estudo exploratório, por meio de questionário, objetivando levantar o perfil de professores levando-se em conta quatro perspectivas relativas ao conhecimento docente: o científico, o profissional, o didático-pedagógico e o humano-social (HAGEMEYER, 2006). A segunda etapa da pesquisa constou de entrevistas individuais, que aprofundaram questões relativas à cultura digital e interferências nas práticas dos professores selecionados. Considerou-se na seleção dos professores as características definidas com base em estudos desenvolvidos por Hagemeyer (2006). A partir desses procedimentos, seguiu-se a terceira etapa da investigação, que consistiu em observações de práticas pedagógicas de alguns dos professores selecionados na pesquisa, para se identificar estratégias e interações que os professores estabelecem em suas atuações docentes. Para as discussões e elementos que auxiliaram a análise da pesquisa foram consideradas as teorizações de Lee Shulman (1986; 1987) Tardif (2012) e Gauthier *et al.* (1998). A contextualização necessária à discussão sobre o enfoque contemporâneo foi realizada com base em Costa (2010), Giroux (1999), Hargreaves (2001), Santaella (2003), Lemos e Cunha (2003), Lévy (1999), García-vera (2000), Sacristán (2002) e Nóvoa (2009). Os aspectos referentes à cultura da escola contaram com as contribuições de Forquin (1993), Mafra (2003), entre outros. As questões discutidas pelos autores adotados, referentes à influência da cultura digital nos redimensionamentos das práticas dos professores catalisadores, levaram à categorização de três aspectos: as configurações das práticas catalisadoras, as visões dos professores sobre os alunos da escola atual e os redimensionamentos das práticas docentes a partir das questões identificadas decorrentes da cultura digital nas práticas investigadas. Os resultados revelaram, após análise dos dados da pesquisa, que a cultura digital está integrada às práticas docentes na escola contemporânea, manifestando-se como potencialidade no processo de aprendizagem dos alunos. Há alguns entraves apontados, mas permanece como necessidade educacional e auxílio aos professores para os redimensionamentos que passam a promover em suas práticas. A pesquisa apontou a compreensão e análise crítica dos professores pesquisados diante das novas configurações culturais atuais, possibilitando novas atitudes, estratégias e iniciativas ao ensinar/formar seus alunos. A investigação sugere ainda alguns encaminhamentos que precisam ser contemplados nos processos de formação inicial e continuada de professores, apontados na investigação como fundamentais para as necessidades da prática docente desenvolvida na escola de educação básica atual.

Palavras-chave: Prática docente. Contemporaneidade. Cultura digital

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the presence and influence of digital culture on teaching practices of a group of eight teachers in the municipality schools of Curitiba/PR. It is part of a group of research that investigates the teaching practices in the contemporary context that it turns to the prospects of change and new necessities of teaching practices, from insights into contemporary culture, specifically of digital culture and its interference in the cultures of student's current school. The methodological procedures of the survey were made based on Lüdke and André (1986), Flick (2004), Fields (2009), and Bardin (2009). For the effective research, initially conducted an exploratory study, using a questionnaire, aiming to raise the profile of teachers taking into account four perspectives related to teaching knowledge: scientific, professional, educational-learning and human -social (HAGEMEYER, 2006). The second stage of the research consisted of individual interviews that deepened questions relating to interference in digital culture and practices of selected teachers. It was considered in the selection of teachers features defined based on studies carried out by Hagemeyer (2006) .From these procedures, followed by the third phase of the research, which consisted of observations of teaching practices of some of the selected teachers in research, to identify strategies and interactions that teachers establish in their teaching performances. It were considered theories of Lee Shulman (1986, 1987), Tardif (2012), Gauthier *et al.* (1998) for discussions and elements that helped the research analysis. The necessities for discussion about the contemporary contextualization was based in Costa (2010); Giroux (1999), Hargreaves (2001); Santaella(2003), Lemos e Cunha (2003), Levy (1999), García-vera (2000), Sacristan (2002), Nóvoa (2009). Aspects related to the culture of the school, featured contributions from Forquin (1993), Mafra (2003), among others. The issues discussed by the adopted authors, referring to the influence of digital culture on resizing the practices of teachers catalysts led to the categorization of three aspects: the settings of catalyst practices, teachers' views on student's current school and resizing of teaching practices from the identified issues arising from digital culture practices investigated. The results showed, after analysis of the survey data, the digital culture is integrated into teaching practices in contemporary school, manifesting as potential in the learning process of students. There are some barriers appointed, but remains as educational need and assistance to teachers for resizing passing promote their practices. The survey showed understanding and critical analysis of teachers surveyed before the current new cultural settings, enabling new attitudes, strategies and initiatives to teach/educate their students. Research also suggests some referrals that need to be addressed in initial and continuing teacher education processes, appointed in research as critical to the needs of the teaching practice developed in the current school basic education.

Keywords: Teaching practice. Contemporaneity. Digital culture

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 4.1 – CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO ..	88
FIGURA 4.1 – CATEGORIAS DA PESQUISA.....	94
FIGURA 4.2 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA .....	95
FIGURA 4.3 – CATEGORIA AS CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS CATALISADORAS E SUBCATEGORIAS .....	96
FIGURA 4.4 – CATEGORIA AS VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS DA ESCOLA ATUAL E SUBCATEGORIAS.....	114
FIGURA 4.5 – CATEGORIA OS REDIMENSIONAMENTOS DAS PRÁTICAS DOCENTES INVESTIGADAS A PARTIR DA CULTURA DIGITAL E SUBCATEGORIAS .....	123
QUADRO 4.2 – RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES INVESTIGADOS.....	127
GRÁFICO 1 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS (USP) E SUAS DIVISÕES EM CATEGORIAS.....	157
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS (USP) E SUAS DIVISÕES EM SUBCATEGORIAS .....	159
GRÁFICO 3 – ÍNDICE DA PESQUISA SOBRE O USO DE MÍDIAS TECNOLÓGICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES DA USP, NO ROL DE TRABALHOS DA FEUSP, IDENTIFICADOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (2012) .....	160
GRÁFICO 4 – ÍNDICES COMPARATIVOS DA PESQUISA SOBRE O AVANÇO QUANTITATIVO NA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E USO DAS TICS, ENTRE OS TRABALHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA USP, OBTIDOS POR HAGEMEYER (2000-2005), E OS DADOS LEVANTADOS COM O MESMO OBJETIVO, NA PESQUISA ATUAL (2006-2012) .....	161
GRÁFICO 5 – ÍNDICE DA PESQUISA SOBRE O USO DE MÍDIAS TECNOLÓGICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES DA USP E UFPR .....	162

## LISTA DE SIGLAS

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HEM	Habilitação específica de Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
USP	Universidade de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TV	Televisão
NEPEFOR	Núcleo de Pesquisa sobre Formação Docente: Currículo, Práticas de Ensino e Paradigmas Contemporâneos do Setor de Educação da UFPR.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 PASSOS DA PESQUISA: QUESTÕES NORTEADORAS, HIPÓTESES E OBJETIVOS.....	19
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	20
 <b>2 A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	 <b>24</b>
2.1 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E AS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	24
2.1.2 Práticas docentes catalisadoras: mediação, compreensão e pesquisa sobre as necessidades da escolarização contemporânea.....	30
2.1.3 A prática docente enquanto mediação didática.....	36
2.2 A PESQUISA SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE.....	40
2.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	48
2.4 TENSÕES DOS PROFESSORES NA TRANSIÇÃO HISTÓRICO- CONTEXTUAL CONTEMPORÂNEA.....	51
2.4.1 A necessidade da mudança.....	59
 <b>3 A PRÁTICA DOCENTE E AS INFLUÊNCIAS DOS PROCESSOS CULTURAIS CONTEMPORÂNEOS.....</b>	 <b>66</b>
3.1 A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA.....	66
3.2 O PROFESSOR E A NECESSIDADE DE COMPREENSÕES SOBRE A CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOCENTE.....	69
3.2.1 A cultura digital na escola.....	70
3.2.2 O professor e a concepção de tecnologias digitais.....	72
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	74
 <b>4 A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E CULTURA DIGITAL: REDIMENSIONAMENTOS DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....</b>	 <b>80</b>
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA: SUJEITOS, CAMPO DA PESQUISA E METODOLOGIA.....	80
4.1.1 Trajetória da pesquisa.....	82
4.1.2 Etapas da investigação: procedimentos da coleta de dados.....	83
4.1.2.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	85
4.1.2.2 Os sujeitos da pesquisa – identificação e formação.....	86
4.2 A ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES E A CULTURA DIGITAL: CATEGORIAS E TRATAMENTO DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	90
4.3 CATEGORIAS ADOTADAS NA ANÁLISE DA PESQUISA.....	91
4.3.1 Categoria: As configurações das práticas catalisadoras.....	96
4.3.1.1 Subcategoria – Concepções de ser professor na era da cultura digital.....	98

4.3.1.2 Subcategoria – Contextualização e mediação nas práticas docentes catalisadoras. ....	101
4.3.1.3 Subcategoria – Inovação e pesquisa nas práticas docentes catalisadoras.....	111
4.3.2 Categoria - As visões dos professores sobre os alunos da escola atual.....	114
4.3.2.1 Subcategoria – Visões dos professores sobre valores nas culturas digitais.....	118
4.3.3 Categoria – Os redimensionamentos das práticas docentes investigadas a partir da cultura digital.....	123
4.3.3.1 Subcategoria – Uso de recursos didáticos e da cultura digital nas práticas dos professores pesquisados.....	126
4.3.3.2 Subcategoria – Relações das práticas docentes aos processos da cultura digital.....	128
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>145</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	145
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA	151
APÊNDICE C – ESTUDO SOBRE REFERENCIAIS DA PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO RELACIONADO À CULTURA DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE.....	152

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre do processo vivido pela autora durante a trajetória de vida e como profissional da docência. Neste processo, a pesquisadora exerceu a função de professora do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em diferentes redes municipais e estaduais das zonas rural e urbana, das cidades de Sant'Ana do Livramento e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e Curitiba, no Paraná.

As questões relativas à realidade sociocultural dos alunos e às práticas dos professores em atendimento aos diversos contextos escolares sempre despertaram atenção, levando às problematizações e estudos que advêm da atuação como professora da educação básica em escolas públicas.

No decorrer das experiências pedagógicas, na interação com os pares, ao buscar minorar as dificuldades dos alunos na aprendizagem, ao planejar atividades com colegas de profissão, surgiram os interesses e estudos sobre professores em suas práticas, com a busca pela formação de vínculos mais positivos entre os alunos, professores e o âmbito escolar.

Na formação inicial e na graduação em Pedagogia, em função das vivências, observações sobre os processos pedagógicos escolares, bem como o objetivo de cursar uma especialização, optou-se por problematizar a influência da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem.

As problematizações sobre processos de ensino mais qualitativos passaram a compor o objeto inicial de estudo na especialização em Psicopedagogia, na qual foram desenvolvidas investigações sobre a mediação didática docente, a partir da relação do ensino com a ludicidade, para identificar os benefícios desses processos na aprendizagem dos alunos.

Em continuidade aos estudos realizados na Especialização, situa-se a presente pesquisa, sendo que as interrogações, questionamentos e hipóteses iniciais são resultados das problematizações sobre o trabalho dos professores no processo de ensino e aprendizagem, contemplando os processos pedagógicos observados em escolas da rede pública de Curitiba.

As observações sobre as influências das mudanças contextuais da sociedade contemporânea na atuação dos professores e os esforços de alguns

professores ao desenvolver novas práticas no cotidiano escolar conduziram a investigar mais sobre os porquês do trabalho pedagógico deste grupo de professores, que apresentam práticas de inovação e maior investimento em levar os alunos a aprender.

Esse constante interesse e estudos relacionados às práticas docentes direcionaram a presente proposta de dissertação no mestrado em Educação na UFPR a investigar os professores que se diferenciam em suas práticas no âmbito escolar, para identificar que aspectos os impulsionam a redimensionarem suas práticas diante da percepção de novos interesses e motivações dos alunos, decorrentes de sua inserção nos processos da cultura digital.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

As perspectivas do atual cenário educacional e as inúmeras dificuldades observadas nos processos da escolarização brasileira atual são causadas também pelos enfrentamentos que precisam ser feitos pelos professores diante de um contexto complexo e de rápidas transformações em todas as áreas da vida humana. Um dos principais desafios da escola contemporânea refere-se às novas necessidades e interesses dos estudantes que a frequentam, gerados pelo uso de das tecnologias e da cultura digital, com as quais convivem e cujo avanço tem implicações significativas nas práticas de ensino e formação humana que os professores desenvolvem.

Nessa perspectiva, foi feita consulta a dois programas de Pós-Graduação, em trabalhos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (Apêndice C).

O estudo das práticas docentes tendo a cultura digital como processo que influencia as práticas dos professores levou a buscar, na pesquisa de pós-graduação, dados e tendências sobre os temas pesquisados que pudessem oferecer evidências sobre a influência da cultura digital na prática de professores da escola básica.

Objetivou-se constatar os trabalhos selecionados sobre o tema, no período de 2006 a 2012. Os dados obtidos foram comparados com pesquisa similar realizada por Hagemeyer (2006) sobre formação e práticas docentes, no período



de 2000 a 2005, apresentada em sua tese de doutorado. A autora analisou, no rol de teses e dissertações da USP, as influências das questões contextuais contemporâneas na pesquisa sobre as práticas docentes, tendo utilizado uma subcategoria que definiu como “Uso de mídias digitais”. As pesquisas realizadas na USP selecionaram um total de 78 trabalhos investigados, dos quais seis versavam esta temática.

Já na pesquisa atual (2006 a 2012) percebeu-se um avanço no número de trabalhos (28) que abordaram o tema referente ao uso de recursos midiáticos na prática pedagógica e na formação docente.

Observou-se um avanço significativo no número das pesquisas realizadas, mas com relação a temas que evidenciaram um movimento que, embora lento, volta-se à formação e práticas de professores relacionadas à cultura digital, pelo impacto na formação de crianças e jovens e suas implicações para a educação escolar.

O mapeamento elaborado a partir da pesquisa nas duas instituições, USP e UFPR, nos períodos investigados, mostrou primeiramente que a cultura digital tende a tornar-se parte do cotidiano escolar. Os temas encontrados constituem referenciais que apontam para novas necessidades sobre as práticas docentes em relação à cultura digital.

Ao considerar a evolução tecnológica sem precedentes que tem lugar no mundo atual, ressalta-se que, embora se tenha um grupo interessado na formação e práticas docentes voltadas ao uso da TICs e da cultura digital, há ainda necessidade de produções e investimentos dos cursos da graduação e da pós-graduação em pesquisas na área.

A referência a essa pesquisa inicial realizada em função da intenção de investigar as práticas dos professores considerando a cultura digital, mostra que se justificam plenamente o estudo e a pesquisa propostos sobre o impacto da cultura digital e seus efeitos nas práticas dos professores, na presente dissertação.

Conforme Santaella (2003), mesmo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, com todas as contradições e exclusões próprias dos processos da globalização, a revolução digital e a nova ordem econômica, social e cultural mundializada que instauram trazem consequências tanto para vida cotidiana como para os processos educacionais. As utilizações científicas, artísticas e educacionais, os novos tipos de trabalho, as novas profissões e as diversas

modalidades de lazer e entretenimento que surgem a partir das tecnologias e das mídias digitais geram novas formas de registro e síntese da realidade.

As configurações sociais de diversidades culturais requisitam mudanças na forma de ensinar, nas quais o professor não é mais o centro dos processos de aprendizagem. Essas constatações têm levado educadores e professores a retomar suas concepções e metodologias de ensino.

Essas novas necessidades no campo da Pedagogia e dos processos da educação escolar requisitam dos pesquisadores o interesse em situar e analisar as formas como a escola e os professores têm enfrentado as mudanças relativas aos interesses e motivações de crianças e jovens estudantes da escola atual, que interferem tanto na recepção dos conhecimentos curriculares quanto nas práticas docentes.

A busca por autores que abordassem uma perspectiva de investigação voltada aos professores que apresentam novas metodologias e atitudes em suas práticas diante dos desafios das mudanças contemporâneas levou a buscar apoio no referencial da tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo por Hagemeyer (2006).

A autora investigou as práticas de um grupo representativo de professores que se diferenciavam em suas práticas de ensino e que pesquisou desde 2001, definindo-os como catalisadores, isto é, que demonstram compreensão e assimilação crítica das necessidades e interesses de seus alunos, decorrentes das mudanças em todas as áreas da vida humana no contexto atual, os quais agregam ao trabalho pedagógico os conteúdos, estratégias de ensino e utilização de temas diferenciados na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a mediação necessária a esses novos processos de ensino constatados foi identificada por Hagemeyer (2006), que identificou o estabelecimento de relações entre os processos do contexto micro, no âmbito da sala de aula, e o contexto social e cultural mais amplo, ou macro, cujas dimensões e variáveis interferem no processo de ensinar/formar os estudantes, ou o ser professor na escola atual.

Diante dessas considerações, os estudos da presente dissertação foram desenvolvidos considerando as práticas de um grupo de professores de escolas públicas do ensino fundamental do município de Curitiba, selecionados considerando as características catalisadoras anunciadas, voltadas à compreensão

das necessidades e interesses dos estudantes da escola básica. Ao analisar as práticas que redimensionam, em decorrência das influências da cultura digital, buscou-se identificar opções metodológicas, estratégias diferenciadas, processos de inovação, que se tornam contribuições aos processos da formação docente para a escola básica contemporânea.

## 1.2 PASSOS DA PESQUISA: QUESTÕES NORTEADORAS, HIPÓTESES E OBJETIVOS

Nas análises iniciais, destacou-se um dos questionamentos que nortearam a investigação sobre o tema da pesquisa sobre a prática dos professores, considerando a cultura digital: – Quais preocupações os professores investigados apresentam diante da influência da cultura digital, em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e formação dos estudantes?

A hipótese de que o grupo de professores investigados possui novas compreensões socioculturais, decorrentes de suas trajetórias profissionais e especificamente em função da cultura digital, foi identificada durante o estudo exploratório e nas constatações dos autores consultados inicialmente. Restava saber de que forma os professores traziam suas compreensões sobre a cultura digital e o que identificavam como opções por temas, estratégias de ensino e atitudes diferenciadas ao redimensionar suas práticas.

Outra preocupação que se tornou hipótese a ser averiguada na pesquisa, citada por Hagemeyer (2006) e observada nos contatos iniciais com os professores, decorre da ideia de que não há interlocução nas escolas e mantenedoras, em apoio às iniciativas que os professores promovem, em direção a novas práticas e compreensões socioculturais contemporâneas relacionadas à prática docente.

Para Hagemeyer (2006), pesquisar as práticas de professores catalisadores não tem objetivo de diferenciá-los como melhores em relação aos outros. Na proposta de estudo e investigação, não se teve a intenção de responsabilizar o professor sobre as problemáticas ainda não superadas, referentes à função principal da escola, de ensino e formação dos alunos, e diante da evolução da cultura digital presente nas culturas dos alunos.

Não se trata de mostrar práticas pedagógicas que causem admiração ou que apresentariam maior produção, mas sim de explicitar como o grupo de professores selecionado detecta as necessidades de ensino e formação dos estudantes em um novo contexto, o que propõem como redimensionamento de suas práticas diante da cultura digital, quais aspectos da formação docente auxiliam as iniciativas e novas práticas identificadas.

Para a análise das questões caracterizadas na introdução, levando em conta as perguntas norteadoras e hipóteses formuladas, propõe-se como objetivo geral:

- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por um grupo de professores considerados catalisadores, de escolas públicas de Curitiba, para identificar nas suas compreensões e trajetórias docentes, os processos de redimensionamento de suas práticas de ensino e formação humana, diante da rápida evolução da cultura digital, identificando referenciais que contribuam com a formação docente nesta perspectiva.

Para a consecução do objetivo geral, propõem-se como objetivos específicos:

- Identificar, nas práticas dos professores selecionados, as tensões e aspectos que os instigam a desenvolver novas práticas pedagógicas diante dos processos culturais contemporâneos, notadamente da cultura digital;
- Analisar os processos de mediação presentes nas práticas catalisadoras relativos a temas, conhecimentos e preocupações referentes à aprendizagem e à formação dos estudantes da escola básica atual, considerando os interesses e necessidades gerados pela cultura digital.
- Constatar aspectos que impulsionam e/ou limitam as práticas dos professores pesquisados com relação à integração da cultura digital aos conhecimentos e iniciativas de mudanças em suas práticas de ensino.

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A partir da Introdução e da justificativa apresentada, além da proposta de estudo e pesquisa ora explicitada, apresenta-se o desenvolvimento dos capítulos da dissertação.

No Capítulo II, propõe-se contextualizar as práticas docentes no panorama contemporâneo, diante das perspectivas e tensões dos professores na transição histórico-contextual contemporânea.

Nesse capítulo, apresenta-se a concepção de prática docente desenvolvida na pesquisa, considerando as visões de autores sobre a relação entre a teoria e a prática nas propostas atuais dos cursos de formação e as implicações das práticas catalisadoras, e adotam-se referenciais teórico-metodológicos das pesquisas de Hagemeyer (2006), Fiorentini (1998) e Giroux (1997), entre outros autores, situando a noção de mediação necessária às práticas catalisadoras.

Para buscar outros elementos de clarificação desse processo de mediação caracterizado, buscou-se considerar a noção de mediação didática que pudesse ser relacionada aos processos em estudo analisados através de Lopes (1999) complementados por Moreira e Candau (2007) e outros.

Leva-se em conta na investigação das práticas de professores as críticas de autores como Tardif (2012) e Gaithier et al (1998), que empreendem uma crítica resoluto às visões normativas e normalizantes da docência, que tendem a determinar o que os professores deveriam ou não fazer, deixando-se de lado o que eles realmente são e fazem.

Nessa perspectiva, buscou-se ainda neste capítulo elucidar, nos estudos dos mesmos autores, a opção pelas teorizações desenvolvidas por Lee Shulman (1986), sobre conhecimentos e saberes dos professores, que auxiliaram a identificação de elementos que foram levados em conta na análise das práticas docentes pesquisadas. As caracterizações do autor sobre as construções empreendidas pelos professores em suas práticas foram consideradas a partir de Mizukami (2004) e complementadas por Monteiro (2001).

Para situar as práticas catalisadoras pesquisadas, foram caracterizadas as tensões dos professores na transição histórico-contextual contemporânea e analisada as questões referentes aos processos de mudança cultural, que instigam novas necessidades da atuação docente, com base em Giroux (1999), Hargreaves (2001), Sacristán (2002), Silva (2011), Lyotard (1997), Hall (2006), Costa (2010), entre outros autores.

No Capítulo III, buscou-se considerar os conceitos relativos à cultura, buscando o apoio teórico de Forquin (1993) e Mafra (2003), para obter elementos de análise dos processos culturais presentes como cultura da escola e sua relação

à cultura digital, na qual os professores participam de forma mais autônoma e em espaços conquistados.

Nessa perspectiva da cultura da escola e dos professores, são identificadas as novas necessidades apontadas nas práticas catalisadoras pesquisadas, levando em conta os conceitos da cultura digital e o repensar pedagógico docente que apresentam diante da cultura digital a serem considerados nos processos da formação docente inicial e continuada para a escola atual.

Nesta contextualização, foram caracterizados e analisados os conceitos da cultura digital, buscando o apoio teórico de Santaella (2003), Fantin (2012) e Belloni (2005), sendo que alguns aspectos das temáticas relativas à cibercultura foram desenvolvidos com base em Lemos e Cunha (2003) e Lévy (1999). Para o repensar pedagógico docente necessário ao enfrentamento da cultura digital, foi considerada a contribuição das autoras Brito e Purificação (2011), ao situar a interferência da cultura digital na atuação e na formação docente na atualidade.

O Capítulo IV especifica os procedimentos da pesquisa realizada, caracterizando o grupo investigado. Clarifica-se o percurso metodológico utilizado, pautado numa abordagem qualitativa da pesquisa educacional, realizada no cotidiano escolar, com base nas teorizações de Lüdke e André (1986), Flick (2004), Campos (2009) e Bardin (2009). Foram caracterizados os sujeitos que compõem o grupo investigado, professores efetivos da rede pública do município de Curitiba, de escolas estaduais e municipais da educação básica, definidos por pré-indicações, presentes em banco de dados do NEPEFOR<sup>1</sup> e opiniões dos profissionais e Equipes Pedagógicas das escolas campo da pesquisa.

Nesse capítulo, foram descritas as três fases da investigação que levaram à análise das questões constantes dos objetivos propostos, visando identificar disposições e interações que se estabelecem nas atuações docentes, buscando demonstrar atitudes, inovações e procedimentos pedagógicos que proporcionam um redimensionamento das práticas que desenvolvem relacionados à cultura digital.

A noção de prática docente adotada na presente dissertação leva em conta as perspectivas propostas por Hagemeyer (2006), que revelam a complexidade da constituição das práticas dos professores e que as engendram: o conhecimento

---

<sup>1</sup> Núcleo de Pesquisa sobre Formação Docente: Currículo, Práticas de Ensino e Paradigmas Contemporâneos, do Setor de Educação da UFPR.

científico, o didático-pedagógico e o humano-social. As atividades que desenvolvem levam à utilização de métodos e procedimentos específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Para Pimenta e Lima (2004) a função docente introduz objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria ensinada.

Ao refletir e analisar as práticas docentes selecionadas para a pesquisa considerou-se a verbalização dos professores sobre suas práticas, que os leva a explicitá-las em seus porquês, revelam suas compreensões sobre os processos de ensino que desenvolvem. Para Shulman (1986), os professores ultrapassam os saberes do ensino dos conteúdos curriculares e evidenciando os conhecimentos e saberes de suas trajetórias, e que enriquecem a ciência pedagógica. Dar voz aos professores, no sentido de desvelar suas preocupações, opiniões e opções por novos temas, diante dos processos da cultura digital na escola atual, evidencia esses conhecimentos e sinaliza para os novos saberes e movimentos de suas práticas.

Nas considerações finais da pesquisa, são retomadas as hipóteses formuladas e os objetivos propostos para esse trabalho, visando sistematizar as análises realizadas. Ao analisar as questões sobre prática docente e a cultura digital em um contexto contemporâneo, trilhou-se um caminho teórico-metodológico contemplando os redimensionamentos das práticas catalisadoras pesquisadas, para revelar e clarificação as questões do problema e hipóteses formuladas.

## 2 A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Caracteriza-se inicialmente a partir dos autores consultados, as visões sobre a prática docente, para obter elementos de análise sobre os processos de ensino e formação humana que os professores desenvolvem.

Propõe-se considerar os aspectos contextuais, culturais, científicos, tecnológicos e pedagógicos que influenciam as práticas dos professores, para identificar as interferências do complexo contexto contemporâneo e da cultura digital nas práticas catalisadoras pesquisadas. As relações entre os processos da docência e as teorizações sobre os processos da cultura digital, fornecem condições para um maior aprofundamento ao estudo e análise dos processos de redimensionamento das práticas docentes nesta perspectiva, na escola atual.

### 2.1 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E AS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Ao situar as implicações da função dos professores no contexto contemporâneo, torna-se necessário evidenciar que hoje, assim como no passado, os processos que desenvolvem em suas práticas são influenciados pelas conformações dos processos culturais, em relação às mudanças científicas, tecnológicas e políticas.

Por outro lado, propõe-se também considerar os constituintes básicos das práticas docentes relacionados ao currículo e aos processos que formam o professor, relativos aos conhecimentos didático-pedagógicos, que fornecem as bases da atuação docente e das trajetórias que percorrem em sua profissão.

Adota-se na presente dissertação uma visão sobre a ação do professor que caminha para a superação de uma visão da prática como tendência ao pragmatismo utilitarista e instrumental e considera-se o trabalho pedagógico escolar no contexto das relações socioculturais do mundo contemporâneo, de avanço da ciência e das tecnologias, que não se dissociam das visões políticas e econômicas da sociedade atual, que interferem nos processos da educação escolar.



Essas inter-relações impõem ao professor, mais do que nunca, a realização de práticas que, ao se apoiar nos conhecimentos teóricos dos cursos de formação inicial e continuada, requisitam um avanço quanto à evolução dos conhecimentos científicos, tecnológicos e valorativos, diante das várias necessidades da escolarização na atualidade, o que se propõe situar nesse capítulo.

Levando-se em conta a dicotomia histórica na formação docente, entre a teoria e a prática, ainda presente nos dias atuais, busca-se contribuir com a compreensão de aspectos preponderantes diretamente relacionados à atuação docente na escola de educação básica.

Segundo Hagemeyer (2006), as necessidades da sociedade atual, com a difusão da informática e das mídias digitais, tanto no trabalho produtivo como nas relações sociais, impõem formas práticas e intelectuais ao trabalho docente na educação escolar. Os processos que ocorrem no trabalho produtivo, demandam a capacidade de saber inventar respostas que satisfaçam a um ambiente social complexo, que muda constantemente e que exige novas respostas.

Para Kuenzer (2003), o conhecimento tácito renasce mais fortalecido e requisita uma nova qualidade que repousa no estabelecimento de uma nova relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, trazida pelas complexas tecnologias digitais, as quais demandam uma base anterior de conhecimento científico sobre a qual se desenvolvam.

Desta forma, o conhecimento científico se torna suporte e exigência para o conhecimento da prática dos professores. A prática por si mesma não ensina, a não ser por meio da mediação da ação pedagógica docente.

Os processos pedagógicos estabelecem mediações entre os conhecimentos da escolarização (que requisitam conhecimentos teóricos e científicos) e a prática, cujas estratégias, métodos, novos temas e utilização das tecnologias digitais e não digitais ensinarão novos modos de conhecer. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola. Esse aprendizado não se dá espontaneamente, por intermédio do contato com a realidade, mas demanda o domínio de categorias teórico-metodológicas e mediante o trabalho intelectual (KÜENZER, 2003; HAGEMEYER, 2006).

Não se pode negar o caráter histórico da produção do conhecimento e da prática dos professores que adquirem seus conhecimentos nos cursos da universidade. Cabe aqui uma discussão, para buscar a compreensão das

implicações diretamente relacionadas ao trabalho docente na escola de educação básica atual, clarificando-se a compreensão sobre as práticas dos professores pesquisados, construídas no cotidiano escolar, que incluem a formação recebida e as experiências que vivem em suas trajetórias nas escolas.

A abordagem sobre as práticas docentes vem sendo retomada e discutida por vários autores e destaca-se aqui a contribuição de Saviani (2009), o qual refere-se à dicotomia histórica entre a teoria e a prática na formação dos professores, que se expressou desde a formação nas escolas normais. Com a inserção do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras em 1939, passaram a se fortalecer duas vertentes: de formação docente voltada à teoria ou à ciência e uma visão de formação voltada à prática, ligada aos estágios e à pesquisa sobre os âmbitos em que ocorre.

Saviani (2009) concretiza suas análises a partir do confronto entre esses dois modelos: um centrado nos conteúdos que definiu como culturais-cognitivos, valorizados na academia, e outro que contempla o aspecto pedagógico-didático, ou dos processos de ensino e aprendizagem da prática pedagógica, que ocorre nos ambientes concretos. Essa dissociação, como se tem observado, fragmenta uma formação qualitativa que estabelecesse a relação entre a teoria e a prática no âmbito da universidade e nas licenciaturas que formam o professor, notadamente no curso de Pedagogia.

Embora se constate a ampliação dos espaços da prática, a ideia de que a mera inserção do professor no processo de trabalho da sala de aula não seja suficiente para a auto-formação, o ato de conhecer e da formação pedagógica requer o trabalho intelectual por excelência, no qual a teoria é fundamental para a função e atuação docente (concepções, conteúdos de aprendizagem e didática), apreendidos de forma contextualizada nos cursos da formação docente inicial e continuada.

Cabe considerar o processo de instauração das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (DCNs), que retomaram a formação inicial docente, pelo parecer n. 5/2005, instituiu as DCNs para o Curso de Graduação e licenciatura em Pedagogia. Este parecer preconizou um currículo para a formação de pedagogos e professores, com ênfase na docência para os anos iniciais e Educação Infantil, o que gerou grande preocupação nas universidades, que mantinham o curso de Pedagogia. Esse parecer foi reexaminado pelo parecer 3/ 2006, do Conselho

Nacional de Educação e que no mesmo ano foi homologado, e aprovou a Resolução n. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia. Observa-se a ênfase na docência dos anos iniciais no texto de DCNs, a seguir:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.1).

Como concepção que apoia os processos da formação do professor, os textos das Diretrizes Curriculares para o currículo de formação de professores apresentaram uma ênfase na “reflexividade” do professor sobre suas práticas, com base em Donald Schön (1992). Essa decisão, somada à opção de uma formação docente para os anos iniciais, levou a discussões que retomassem a relação entre a teoria e a prática na formação dos professores, e à recusa de uma proposta de redução da prática docente a uma visão utilitarista, nas faculdades de educação.

Pimenta (2010) aponta aspectos políticos sobre essa fragmentação, como centralidade posta pelas demandas de democratização do ensino escolar e da formação docente, nas propostas oficiais para a educação brasileira. Segundo a autora, o conceito de professor reflexivo alterou significativamente as condições de trabalho dos professores nas escolas, por imposições de políticas de formação continuada, de forma fragmentada ou como reformas na formação inicial. Tais medidas formativas se configuram como um aligeiramento da formação necessária aos professores da escola básica, acompanhadas de sutis desqualificações às práticas dos professores, bem como a falta de incentivo para a pesquisa.

Essa tendência, presente nos processos da formação docente a partir de metodologias da racionalidade técnica e a serviço das demandas neoliberais, por outro lado, deixou em segundo plano os conhecimentos teóricos necessários ao apoio das práticas docentes, retirando da função dos professores sua característica de intelectuais da educação escolar, proposta por Giroux (1997).

Nesta perspectiva, o ato de refletir, na presente pesquisa, é considerado como inerente à profissão do professor, que, ao decidir sobre os processos pedagógicos que desenvolve, emprega seus conhecimentos científicos e didático-

pedagógicos, retomando o exercício do seu papel intelectual, necessário à sua função na educação escolar e que se constatou nas práticas catalisadoras do grupo pesquisado.

Freire (1996) apontou a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da relação entre a teoria e a prática, sem a qual a teoria torna-se um discurso vazio, transformando a prática em movimento ativista. Afirmou, assim, a importância da união da teoria e da prática, que, aliadas na formação do professor, o leva a refletir de forma crítica sobre as ações que desenvolve.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 17), “a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria.” Para as autoras, o momento atual necessita da reflexão e da problematização dos movimentos da atuação docente, buscando a superação da fragmentação entre a teoria e a prática.

Percebe-se desta forma, que a discussão que permeia a dissociação entre teoria e prática possui uma maior abrangência e não se limita aos espaços da sala de aula. Como afirma Ghedin (2010), a teoria e a prática são processos indissociáveis e separá-los é arriscar perder a própria possibilidade de compreensão sobre o trabalho docente. Ghedin (2010) elucida a teoria e a prática como questões a serem refletidas de forma inseparável no processo ensino-aprendizagem:

[...] num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento. Quando se desassocia estas duas realidades simultâneas, busca-se separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria (GHEDIN, 2010, p. 133).

Para Charlot (2010), não existe um problema de diálogo entre teoria e prática. O que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que se está desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores.

Segundo Charlot (2010), os professores não negam a teoria e sim a fragmentação entre elas, como se pode observar a seguir:

[...] acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo “não queremos a teoria”, o que os professores não querem é uma teoria que só está falando com outras teorias. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que estão falando só a outros pesquisadores e a outras teorias (CHARLOT, p. 95, 2010).

Nessa análise, Fiorentini *et al.* (1998) afirmam que o professor pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que possa investigar essa prática, refletindo intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria como pesquisador de sua própria prática.

Pimenta e Lima (2004, p. 43) reafirmam a importância da teoria, que oferece instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e aquelas desenvolvidas pelos sujeitos da ação pedagógica, considerando que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade, uma vez que esta se modifica constantemente.

Para Hagemeyer (2006), a compreensão sobre prática docente requerida aos professores catalisadores afasta-se de uma visão técnica e/ou utilitarista, uma vez que os processos desta prática compõem-se de *conhecimentos e saberes* sobre o currículo e didático-pedagógicos da formação adquirida, aplicados e retomados nas trajetórias de sua profissionalização nas escolas em que atuam. Essas trajetórias profissionais e de vida nos ambientes escolares possibilitam ao professor a construção de práticas contextualizadas diante do enfrentamento das novas necessidades dos alunos.

Para Fiorentini *et al.* (1998, p. 319), nesta perspectiva o saber teórico ou aquele oriundo da produção científica, como conhecimentos científicos, ao serem problematizados ou explorados num contexto de prática, contribuem ao processo de apropriação necessário à formação e trajetória do professor. Entende-se que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais.

Nessas compreensões, busca-se validar a prática docente desmitificando-a como uma prática alienada ou apenas limitada ao espaço/tempo de sala de aula, ligada somente a questões pedagógicas, mesmo que se apontem estas dimensões como necessárias e importantes (GHEDIN, 2010).

Para Hagemeyer (2006), dizer ao professor que precisa mudar diante de novas questões do mundo contemporâneo, parece abstrato e arbitrário num campo de tensão entre o contexto em que foi formado, marcado por uma formação racional técnica, e a emergência das novas necessidades e conhecimentos requisitados pela evolução científica e tecnológica e pelas mudanças culturais contemporâneas.

Dessa forma, no decorrer da presente pesquisa, busca-se contribuir com a ampliação desse debate ao se analisar a atuação de professores nas escolas atuais, relacionando-a com processos culturais contemporâneos. Destaca-se e percebe-se que a cultura digital se encontra imbricada a questões da educação escolar, sociais e culturais, as quais não se busca minimizar, mas identificar para apontar os indicadores de construção de novas práticas.

Para isso, na sequência abordam-se aspectos sobre prática docente numa perspectiva catalisadora, para elucidar a opção por abordagem na presente pesquisa.

#### 2.1.2 Práticas docentes catalisadoras: mediação, compreensão e pesquisa sobre as necessidades da escolarização contemporânea

Os professores catalisadores são agentes capazes de ler, assimilar e compreender criticamente as necessidades de ensino e da formação dos estudantes no contexto atual, para traduzi-las nas atividades, metodologias, estratégias e utilização de materiais em suas aulas, respondendo a um processo de inovação e mudança e produzindo novos conhecimentos e saberes *sobre e na* prática de ensino (HAGEMEYER, 2006).

Para Hagemeyer (2006), os professores que pesquisou, são catalisadores de um novo contexto, que se modifica rapidamente, o qual se propõem acompanhar levando-os a conquistar espaços de autonomia para inovações e iniciativas diante das necessidades por eles detectadas.

Na pesquisa que realizou, explicita como os professores são interessados nas necessidades de ensino e na formação dos estudantes da escola atual desenvolvem movimentos e estratégias em suas atividades, apontando, por meio de pesquisas, referenciais que contribuem para os processos qualitativos de mudança necessários à atuação dos profissionais da educação, contribuindo com os cursos de formação docente para a escola contemporânea.

Na concepção de catálise desenvolvida, os professores revelam outra perspectiva, do ponto de vista da atuação e práticas que desenvolvem, que é resultado de conhecimentos adquiridos em cursos, de suas trajetórias nas escolas e que não representam uma adaptação dos professores ao panorama neoliberal globalizado.

Essa ressalva torna-se necessária, uma vez que o termo catálise nas práticas de professores, ao ser utilizado nos estudos de Hargreaves (2004), continha um alerta de que os professores, no processo de catálise, tenderiam a ajustar-se às necessidades do mundo atual, no seu sentido neoliberal, adaptando-se a esse sistema, determinando disposições e ações docentes.

Hagemeyer (2006), na noção de professor catalisador que se referencia nestas visões, buscou-se contribuir com investigações voltadas aos problemas da educação escolar contemporânea, apontadas pelos próprios professores, que desenvolvem um papel de agentes culturais e de intelectuais mediadores de novos conhecimentos, na perspectiva de compreensão social, o que o distancia de qualquer movimento de adaptação (HAGEMEYER, 2006).

A opção da autora pelas análises de Lee Shulman (1986) sobre as práticas dos professores também traz aspectos sobre a mediação que empreendem, tendo os professores como aqueles que utilizam conhecimentos curriculares, da didática e sobre os alunos com que trabalham, o que envolve compreensões sobre o contexto em que se inserem e atuam. Os materiais que utilizam, sejam eles relativos aos livros didáticos, aos livros-texto e manuais ou à utilização das mídias diversas e das mídias digitais, revelam os movimentos de mediação que desenvolvem diante das várias situações da aprendizagem e da formação dos alunos (MIZUKAMI, 2004).

As características desses professores possibilitam uma atuação não somente executora e que busca maior autonomia e de espaços de atuação mais

próximos dos novos sujeitos da escola, mas também pressupõem processos de formação de valores.

Na pesquisa que ora se apresenta, as práticas de inovação e mudanças se aproximam a paradigmas pedagógicos que se distanciam das técnicas didáticas ou de métodos tradicionais, na busca de respostas a problemas localizados e mais amplos da escola e da função docente, diante das dificuldades dos alunos e de suas novas inserções sociais e culturais.

A opção por esse referencial teórico, desta forma, tomou como característica para selecionar o grupo investigado a de defini-los como catalisadores, identificados em seus locais de trabalho.

O conceito de catálise, pelo qual se opta na presente investigação, leva em conta, assim, o conceito do professor catalisador:

[...] como captação e assimilação crítica, transposta para elementos de alteração da prática. Confirma-se nesse processo a ideia de chamamento, incentivo e estimulação necessários à interação e ao compartilhamento para reorientar e transformar outras práticas nas escolas. A instauração dessa disposição reafirma a intenção de focalizar o professor como intelectual que assimila de forma crítica e compreensiva as questões da contemporaneidade, o que não prescinde em sua atuação, de uma nova qualidade, que exige o conhecimento científico e a pesquisa de novos e necessários conhecimentos (HAGEMEYER, 2006, p. 161).

Desta maneira, pretende-se dialogar com as concepções até agora desenvolvidas relacionadas às práticas docentes pesquisadas e buscando não unificar conceitos, tendo em vista uma prática docente mais próxima aos processos culturais da sociedade contemporânea, especificamente aqueles gerados pela cultura digital.

Hagemeyer (2006) referiu-se ao movimento de mediação que esses professores promovem, processos que, como agentes culturais, empregam a capacidade de assimilar de forma compreensiva e consciente as necessidades do ensino e da formação dos sujeitos da escola atual, as quais transpõem para suas práticas de sala de aula.

A autora observou, no grupo de oito professores que pesquisou, as mediações promovidas a partir de novas estratégias de ensino que os levavam a pesquisar ao abordar temas que julgavam necessários às práticas de cada noção ou assunto ensinado, sobretudo aqueles não contemplados em sua formação. Tais atividades, decorrentes de questões levantadas pelos alunos, notícias das mídias,



notadamente televisivas, sobre fatos cruciais da sociedade e das comunidades escolares, situações limite da vida social, foram consideradas propulsoras de novas práticas promovidas em sala de aula (HAGEMEYER, 2006).

Como se observou, essas práticas ocorriam em função de necessidades identificadas nos alunos e não somente pela divulgação ou imposição das prescrições curriculares oficiais ou de livros-texto das mantenedoras.

Os professores pesquisados apontaram questões decorrentes de motivações e novos interesses dos alunos, como elementos a serem agregados às suas práticas, buscando modificar estratégias pedagógicas, procedimentos e atitudes em sala de aula, gerando processos de inovação e mudança em suas práticas.

Nos processos de mediação observados, os professores apresentaram um movimento de ultrapassagem das fronteiras do trabalho com os conteúdos de base escolares. Shulman (1986) destacou essas possibilidades que vários professores demonstraram como busca de novos territórios de integração dos conhecimentos escolares. Neste caso, os professores aliavam as aquisições dos conteúdos à compreensão de valores éticos, numa sociedade complexa e em mudança, reafirmando a necessidade da pesquisa.

Segundo Pimenta (2010) a questão do professor que recorre à pesquisa vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes, construindo uma epistemologia da prática docente capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento pedagógico e científico aos saberes docentes.

Ghedin (2010) compreende que nesta perspectiva se considera a busca da superação da racionalidade técnica na formação de professores, levando a conceber a prática docente como *locus* de produção de conhecimento, na qual a investigação torna-se inerente ao exercício profissional. O professor se depara cotidianamente com problemas que requerem soluções que melhorem sua prática, considerando os sujeitos que aprendem. Ao pesquisar, o professor recupera o conhecimento que tem acumulado para buscar soluções dos problemas encontrados na prática, produzindo necessariamente novos conhecimentos. O conhecimento, portanto, é produto de sua formação, mas também de sua experiência.

Charlot (2010) ao refletir sobre a relação entre professor e pesquisadores da academia, refere-se a um problema nunca resolvido, sempre que um grupo de professores dedicados e inovadores se sentem distantes do que é produzido na pesquisa educacional. Eles não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer. Isto é algo que não sentem quando interagem com os pesquisadores da academia.

Para Zeichner (1998), tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda ofende a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia.

Desta maneira, Zeichner (1998) argumenta que, se estas mudanças não forem realizadas, as pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais. Acredita que a academia tem uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só será capaz de “o fazer” se perseguir e desenvolver um interesse genuíno pelos professores. Sendo assim, espera que se possa começar a melhorar as formas de ação nas instituições antes que seja tarde.

Para Lüdke (1998) os pesquisadores de fora da escola, principalmente da universidade, deverão se aproximar do professor de modo especial, para ajudá-lo com sugestões de análises teóricas pertinentes.

Segundo Hagemeyer (2006), essas tendências surgem em novos acessos necessários às aulas, visando a uma apreensão mais ampla, que transcende o conteúdo de ensino, e que, pela via do exercício da função do professor que pensa de maneira aprofundada sobre sua função social, que se amplia na sociedade contemporânea. Ao recorrer a várias informações e à pesquisa de temas emergentes e/ou novos, necessários às noções trabalhadas, observou-se nas visões dos professores, um movimento de mudança nas formas lineares e tradicionais de tratar os conhecimentos curriculares.

A atuação docente contemporânea, segundo Giroux (1999), enfatiza o papel dos professores como sujeitos engajados e transformadores, que não recuam da sociedade como um todo, mas modificam suas práticas ao reconhecer os avanços

do conhecimento. Do avanço científico e das tecnologias decorrem novas formas de ser, se relacionar e conhecer, novas necessidades e interesses dos estudantes da escola contemporânea, a serem agregados ao trabalho docente (HAGEMEYER, 2006).

Ghedin (2010, p. 135) enfatiza que:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências... Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico), o que o caracterizaria como professor intelectual (GHEDIN, 2010, p. 135).

Dessa forma, a perspectiva de compartilhamento ou coletividade, distancia-se de uma concepção de individualismo do professor visto como o intelectual crítico de sua prática. Isso se evidencia na fala de Pimenta e Lima (2004) que mencionam: “[...] o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar resulta das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56).

Enquanto estas mudanças estruturais não ocorrerem, para Zeichner (1998) será necessária uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção de caminhos para integrar os produtos de pesquisas e práticas de professores nos programas de formação docente.

Os apontamentos levantados acerca das concepções sobre a prática docente adotadas na presente pesquisa foram explorados na busca de possibilidades quanto às potencialidades, compreensões, limitações de práticas de professores que promovem as mudanças integrantes e necessárias à prática docente na escola contemporânea.

Na busca de contribuir com as compreensões sobre a atuação docente condizente como atual contexto contemporâneo, considerando-se a inserção da cultura digital, propõe-se caracterizar a seguir a concepção de mediação docente adotada nesse estudo e na análise das práticas docentes pesquisadas.

### 2.1.3 A prática docente enquanto mediação didática

As constantes mudanças no desenvolvimento do homem e da sociedade e a necessidade da educação de se adequar a elas assumem na atualidade, características novas, dadas as particularidades do desenvolvimento científico e tecnológico, que impõem maiores e diferentes exigências à educação escolar e, principalmente, ao ensino básico.

A referência sobre a atuação docente, diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, requer um maior investimento na compreensão do processo de mediação, ao considerar que os professores pesquisados recorrem a meios didáticos pedagógicos diversos diante dos desafios dos processos culturais presentes nas culturas dos estudantes.

Para Hagemeyer (2006), entre seus conhecimentos, saberes, recursos e projetos, os professores catalisam os conhecimentos da cultura mais ampla, incluindo os processos da cultura digital, agregando-os aos conhecimentos que selecionam para as aquisições que percebem como necessárias aos alunos.

Para clarificar os processos referentes a esses processos, leva-se ao entendimento de que o trabalho docente está relacionado ao conhecimento que seleciona para passar aos alunos, bem como ao conhecimento que os alunos constroem. Recorre-se às análises do termo mediação didática, desenvolvidos por Lopes (1999), no qual a autora esclarece seu entendimento sobre a importância da atuação docente ao promover nos alunos a construção de conhecimentos.

Lopes (1999) retoma o papel da escola, afirmando que deve superar seu papel de transmissora ou mera reprodutora de conhecimentos produzidos e legitimados por outras instâncias, procurando estabelecer a correspondência entre conhecimento escolar e conhecimentos científicos. Para a autora, o conhecimento científico é difícil justamente porque rompe com concepções do cotidiano, mas sua dificuldade não é intransponível, sendo essencial para a produção humana.

Segundo Lopes (1999), o processo de mediação, ou seja, o trabalho de didatização, acaba por implicar uma atividade de produção original desenvolvida pelos professores. A autora, ao defender o saber escolar com um saber com epistemologia própria, define a mediação do aluno, na qual este estabelece relações e rupturas entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, os reconstruindo ou construindo novos conhecimentos, o que confere

relevância à mediação didática no processo de construção do conhecimento escolar.

A autora refere-se à mediação didática não no sentido genérico, e como relacionamento entre duas ou mais coisas, ou da ação docente como intermediária ou ponte, ou que permite a passagem de uma coisa para outra. A autora menciona a mediação didática como processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas.

Moreira e Candau (2007) contribuem com este entendimento, reiterando que o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos escolares possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes no âmbito escolar. Os autores pontuam a relevância da mediação didática ao mencionar a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as).

Nesse sentido, Fiorentini *et al.* (1998) apontam que o saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas, sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas os autores salientam que na mediação didática convém lembrar mais uma vez que só se nega algo se o conhecemos profundamente.

A partir dessas perspectivas sobre a prática docente necessária aos dias atuais, apontam o cuidado com o compromisso didático que o professor deve desenvolver em suas metodologias didáticas no processo de mediação a ser desenvolvido, para que estas não se tornem obstáculos epistemológicos.

Segundo Lopes (1999), se a aproximação entre concepções científicas e concepções cotidianas for feita por analogias e metáforas, corre-se o risco de reforçar o continuísmo e impedir que o aluno compreenda as diferenças imensas entre os conceitos nesses dois contextos, cotidiano e científico. Quando os alunos utilizam metáforas, o fazem com o intuito de reforçarem suas concepções cotidianas e espontâneas que, invariavelmente, precisam ser desconstruídas por estes e mediadas pelos professores.

A autora aponta ainda, em contrapartida, o esforço de alguns professores em elaborar explicações para seus alunos com o uso de linguagem não formal, que

acabam por constituir novas formas de abordagem dos conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas ou permeadas por metáforas. Possibilitam, assim, formas que facilitam a compreensão de conceitos, inclusive pela comunidade científica.

Dessa forma, Pimenta e Lima (2004) mencionam:

[...] que só se trabalhar o conhecimento formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados dos saberes do mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre atividade e seus resultados; portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 17).

Na aquisição de conhecimentos escolares, surge a necessidade de os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores, dialogarem com esses conhecimentos, não apenas como consumidores de um produto previamente elaborado, mas como (re)construtores desse conhecimento (LOPES, 1999). A mediação didática torna-se fundamental nesse processo de reflexão, diálogo, rupturas e (re)construção de saberes.

Para Lopes (1999), o conceito de mediação didática não deve, portanto, ser interpretado como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não deve reduzir-se à adaptação de um conhecimento produzido por outra instância. Cabe ao professor o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido, mas não de forma meramente reprodutora. A didatização deve implicar uma atividade de produção original, na qual se deve recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. A escola contemporânea, bem como os processos de mediação didática, devem resgatar e salientar o papel da escola como socializadora e produtora de conhecimentos.

Forquin (1993), em seus estudos, apontou a importância de a escola assumir seu papel de socializar o conhecimento científico refletindo de forma crítica esta socialização, não desvalorizando conhecimentos de referência, proporcionando, através da mediação docente, questionamentos e reflexões quanto a questões de legitimação e validação de saberes.

Nereide Saviani (2006), ao se dedicar à abordagem do conhecimento escolar da escola contemporânea, contribui com a compreensão da mediação didática ao elucidar que:

[...] educação para o futuro expressa-se na defesa de um tipo de ensino condizente com as exigências de formação do homem contemporâneo. Ela, porém, não se identifica com a visão de educação para a contemporaneidade, de cunho pragmático e utilitarista, que se volta unicamente para questões imediatas. Pretende, portanto, superar a concepção que traz subjacente a ideia de que o futuro é o presente a ser perpetuado. Daí necessário compreender com profundidade o significado histórico da época atual, suas múltiplas determinações e as possíveis tendências de seu desenvolvimento (SAVIANI, 2006, p. 65).

Nessa perspectiva, a mediação didática torna-se cada vez mais complexa, na qual a atuação do professor deve contribuir para que os alunos alcancem e possuam as possibilidades de participarem de forma intensa nestas construções de conhecimentos, possibilitando a compreensão dos diferentes aspectos da vida humana.

Para Lopes (1999), a mediação didática deve buscar compreender porque, se o aluno não aprende, pressupõe compreendermos *por que* não aprende e quais os processos cognitivos necessários para aprender, buscando estratégias que enfrentem as dificuldades de abstração para suplantar os obstáculos pedagógicos na aquisição dos conhecimentos que incluam questões éticas e políticas.

Nesse sentido, é importante ter-se em vista, no processo de ensino, as questões epistemológicas, filosóficas, bem como as questões sociológicas que devem permear as ações pedagógicas no processo escolar.

Pimenta e Lima (2004) problematizam e analisam as situações da prática social de ensinar, ao sugerirem que o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para compreensão e a proposição do real.

Lopes (1999) afirma que a sociedade não será modificada a partir da escola ou das mudanças curriculares, mas isso não diminui nossa tarefa de tornar o ensino cada vez mais efetivo, de tornar a escola capaz de superar a contradição em que se insere, para socializar o conhecimento científico e formar o conhecimento cotidiano numa sociedade desigual como a nossa. O conhecimento escolar, para a autora, torna-se um terreno fértil para a desconstrução dos valores que julgamos prejudiciais à formação das consciências dos estudantes.

Nesta concepção de mediação didática, apontam-se caminhos para atuação docente contemporânea, colocando o professor como um dos sujeitos do processo escolar. Esta perspectiva contrapõe-se à transposição didática, na qual o professor

apresenta certa passividade no processo transpositivo, agindo apenas nas últimas fases desse processo.

Nesta abordagem sobre mediação didática, buscou-se pontuar a concepção de didática adotada na presente dissertação como o entendimento do objeto de estudo que leve à compreensão da influência ou não de aspectos culturais contemporâneos que necessitam ser abordados e para contribuir com elementos para enfrentar e melhor situar o debate proposto, para levantar questões relativas à pesquisa e aos direcionamentos para a compreensão do papel docente na mediação didática no processo pedagógico da escola contemporânea.

Tendo em vista a presente pesquisa, que se dedica a investigar a prática docente não sobre uma visão reprodutora e sim considerando os professores como também agentes culturais, construtores de conhecimentos e saberes relativos à prática pedagógica desenvolvida nas escolas, propõe-se esclarecer os aspectos relativos aos saberes docentes a serem considerados em suas práticas, para posterior análise sobre as práticas docentes pesquisadas e sua relação com a cultura digital no contexto contemporâneo.

Na sequência, a partir das perspectivas da investigação sobre prática docente, a cultura digital e contemporaneidade, propõe-se clarificar aspectos relevantes à pesquisa sobre prática docente na atualidade.

## 2.2 A PESQUISA SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE

Nas últimas décadas, modifica-se o panorama da pesquisa sobre professores, com o interesse pelos processos desenvolvidos no âmbito do cotidiano escolar, que consideram a especificidade dos saberes dos professores como sujeitos com intencionalidades e identidades ao exercer a função de ensinar.

O foco da pesquisa sobre saberes docentes é uma perspectiva recente, a partir das décadas de 80 e 90. Segundo Monteiro (2003), a relação entre os saberes que os professores ensinam foi compreendida de forma diferenciada e se expressa em concepções teóricas distintas sobre o que é ser professor. Para a autora, esta temática durante muito tempo foi localizada nas pesquisas educacionais pelo ângulo das características pessoais e naturais dos docentes.



Essas pesquisas e perspectivas apresentam-se como o reverso daquelas anteriormente desenvolvidas, que tinham como sustentação as pesquisas processo-produto, que procuravam estabelecer correlação entre performance de ensino, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, os “produtos”. O principal objetivo era identificar a eficiência do professor e a eficácia do ensino.

Segundo Monteiro (2003):

De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, que orientava esta concepção, o professor era considerado um “técnico” responsável pela transmissão de saberes produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores. Cabia a ele dominar técnicas e recursos que viabilizassem a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia possíveis (MONTEIRO, p. 2, 2003).

Nunes (2001) refere-se às pesquisas dos saberes docentes indicando que, neste período, passava-se a considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes para resgatar o papel do professor, destacando a importância de uma formação que envolvesse o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nesta nova perspectiva de pesquisa, percebe-se o interesse sobre o conhecimento das práticas docentes que se voltam ao desvelamento sobre o que sabem e fazem os professores e não somente o que devem fazer, e esse viés não se observava nas pesquisas antes desenvolvidas.

Assim, segundo Monteiro (2003), antes de se constituir propriamente num problema teórico, o conhecimento ensinado (*Knowledge base*)<sup>2</sup> assumiu a forma de uma solicitação social: era preciso melhorar a formação docente e favorecer sua profissionalização para melhorar a educação escolar. As pesquisas sobre os saberes dos professores mereceram grande atenção no Canadá, França, Inglaterra e Portugal, com os trabalhos de Perrenoud (1993), Tardif, Lessard e Layaye (1991), Gauthier *et al.* (1998), Tardif (1999), Nóvoa (1999), entre outros.

No Brasil, segundo Monteiro (2003), essas novas orientações tornaram-se mais presentes na segunda metade dos anos noventa, sendo que os primeiros estudos e análises articulando essas proposições com a realidade brasileira

---

<sup>2</sup>Programa de pesquisa em âmbito internacional na década de 1980, que tem a finalidade de identificar um repositório de conhecimentos do ensino que serviriam para elaboração de programas de formação de professores.

surgiram em teses, congressos e publicações de autores como Therrien (1995), Lelis (1996), Lüdke (2001), Lüdke e André (1986) e Fiorentini *et al.* (1998).

Monteiro (2003) salienta ainda que os saberes docentes como possíveis de serem identificados são saberes sobre os quais professores buscam explicar e teorizar, discordando daqueles que afirmam que os saberes docentes são tácitos, que emergem nas situações da prática, de forma quase inconsciente.

A perspectiva da presente pesquisa sobre prática docente não consiste de uma simples aplicação de conhecimento específico e conhecimento pedagógico, mas o professor é visto como alguém que compreende a realidade sociocultural de seus alunos e, desta forma, proporciona, pela sua mediação docente no cotidiano escolar, um ambiente de discussão, análise, aprofundamento teórico e de formação humana para seus alunos.

Tais práticas tendem a levar os alunos a avançar em seus processos de ensino-aprendizagem e a se compreender como seres sociais e culturais, estabelecendo relações que possibilitem sua interação no contexto em que vivem, em uma perspectiva que aponte para a participação e novas compreensões sobre o complexo contexto em que se inserem.

Como se destacou anteriormente, as pesquisas do *Knowledge base* possuem um número expressivo de produções, com base em concepções e orientações variadas, nas quais se observava uma diversidade conceitual e metodológica. A contribuição de autores como Tardif (2012), Shulman (1986) e Gauthier *et al.* (1998) adquire importância ao caracterizar os conhecimentos e saberes docentes para se determinar a sua dimensão para a ação educativa.

Como não se poderia esgotar aqui esse universo de pesquisa, mas com a intenção de analisar a contribuição dessas teorizações para obter elementos de análise das práticas docentes pesquisadas, diante dos desafios didático-pedagógicos e da cultura contemporânea, especificamente a cultura digital, busca-se de forma breve focalizar as tendências das pesquisas dos autores.

Tardif (2012) menciona que o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores relaciona-se com a pessoa, a identidade, com sua experiência de vida e história profissional. As relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, neste caso, tornam-se substanciais para as pesquisas relacionadas a esses elementos do trabalho docente.

Ao qualificar os saberes docentes, o autor afirma que o saber dos professores é plural, temporal, compósito, heterogêneo e envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos de um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Tardif (2012) enfatiza que o saber dos professores é um saber social. Afirma ainda que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocar-se em íntima relação com o que os professores, nos espaços e tempos do trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem.

Portanto, o saber dos professores não é de “foro íntimo”, povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (aluno, colegas, pais, etc.). Um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa determinada sociedade.

A característica é a pluralidade, pois os saberes nesta perspectiva são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012).

Os saberes profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Embora possam se basear em disciplinas científicas, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a situação de problemáticas concretas.

Em suas bases teóricas, os conhecimentos dos professores são evolutivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e/ou continuada. Para Tardif (2012), a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham dos conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não constituem o saber dos professores nem o saber docente. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente (TARDIF, 2012).

A análise sobre conhecimentos, saberes inerentes à prática docente, torna-se enriquecida através das interlocuções de Gauthier *et al.* (1998). Os autores

qualificam os saberes mobilizados pelos professores, na perspectiva de que são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Para Gauthier *et al.* (1998), a categorização dos saberes dos professores, conserva similaridades com Tardif, considerando a construção da profissionalidade docente, que desenvolve os saberes disciplinares e do currículo, o que leva ao movimento de transposição didática, o saber anterior à profissão, da tradição pedagógica e do saber experiencial, ou da ação docente em suas experiências.

Gauthier *et al.* (1998) definem esses saberes docentes da seguinte forma:

- Saber disciplinar, que se refere ao saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo e conhecimentos integrados à universidade sob a forma de disciplinas, sendo que a escola, por meio da *transposição didática*, produz estes saberes, através dos saberes das disciplinas;
- Saber curricular, no qual considera que o professor deve conhecer o programa para planejar e avaliar. Relaciona ainda as transformações que a disciplina sofre para se tornar programas, produzidos por outras pessoas;
- Saber das ciências da educação, que se refere aos conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança...);
- Saber da tradição pedagógica. Nesta categoria, é a representação do professor, mesmo antes dele entrar na escola, que na maioria das vezes guia o comportamento do professor.
- Saber experiencial: consiste na experiência e nos hábitos relacionados. Esta experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinada nos segredos da sala de aula, na qual o professor elabora jurisprudência, truques e estratégias; seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.
- Saber da ação pedagógica é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validada nem compartilhada. A ausência do saber da ação

pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, que possui limitações e não os distingue do cidadão comum.<sup>3</sup>

Um dos pontos abordados por Tardif (2012), Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (1986), refere-se à experiência pedagógica como um valor na formação de professores. Do ponto de vista dos autores, os professores desenvolvem uma ressignificação de papéis, na qual não podem ser vistos apenas como transmissores de conhecimentos construídos por outros.

As abordagens dessas pesquisas anteriormente abordadas contribuiu, ainda, para afastar a ideia do professor como apenas transmissor de conteúdos, evidenciando a sua importância e autoria na atuação docente na educação escolar. Nessa perspectiva, a formação docente passa sempre pela mobilização de saberes que considerem uma reflexão crítica sobre a prática que desenvolvem, uma teoria especializada, e saberes de uma militância pedagógica.

Considerando a necessidade de obter elementos para a análise dos processos da pesquisa realizada, encontrou-se nas teorizações de Lee Shulman (1986) diferenças substanciais em relação às tendências da pesquisa sobre os professores. Para estabelecer essas diferenças, os autores Gauthier *et al.* (1998) referiram-se ao grupo de teóricos que indicavam enfoques para a pesquisa e o estudo das representações, das crenças e das regras das práticas docentes. As do tipo *processo-produto*, que analisam a prática em função de resultados; as *interacionistas-subjetivistas*, na qual citam Vygotsky, que se baseia na etnometodologia; as *cognitivistas*, centradas em aspectos cognitivos e na construção de esquemas de pensamento.

Os autores ressaltam que essas tendências trazem a preocupação em abordar aspectos tratados isoladamente, e indicam as ideias de Shulman (1986) como um avanço em relação a essas análises. O autor aparece no momento do estudo sobre o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem em sala de aula, usual em pesquisas do tipo processo-produto. Diferentemente dos autores do período, não se limitou aos aspectos valorizados anteriormente, qualificando os *processos* das práticas desenvolvidas pelos professores ao ensinar.

---

<sup>3</sup>MEDEIROS, R. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista eletrônica “fórum Paulo Freire”**, n. 1, p. 1-14, jul. 2005.

Em sua pesquisa sobre os professores, Shulman (1986) considerou os processos de mobilização dos conhecimentos e saberes dos professores ao ensinar, e que qualificou como o “Paradigma perdido”. O autor chamou a atenção para processos nunca levados em conta até o período em que produziu suas teorizações e análises relativas às práticas e à formação dos professores.

Com base em Mizukami (2004) e Sacristán (1998), qualifica-se os conhecimentos desenvolvidos por Shulman (1986):

- conhecimentos do conteúdo, em que o professor compreende a estrutura da matéria por meio de estrutura substantiva; consiste na organização dos conceitos da disciplina para incorporar noções e fatos, fazendo com que os alunos percebam o que é essencial no que é ensinado, o que é verdadeiro e válido, expressando um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão dos alunos;
- o conhecimento curricular é o conjunto de programas elaborados para o ensino de conhecimentos e assuntos específicos e tópicos em um nível dado, complementado pela variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a esses programas. Esse é o conhecimento que o professor adquire pela via das propostas e diretrizes oficiais de currículo, que servem como indicações ou contraindicações para suas situações particulares, e que leva o professor a moldar suas práticas;
- o conhecimento pedagógico ou pedagogizado, que vai além do conhecimento da matéria, da proposta oficial e do assunto por si mesmo, para a dimensão do conhecimento do assunto para ensinar. Nele, o professor emprega analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, modos de representar e formular um assunto para torná-lo compreensível aos outros, incluindo o que faz um assunto fácil ou difícil. Este momento inclui, por excelência, a pesquisa sobre a aprendizagem e a opção por materiais e pela rede de informações a serem utilizados;
- o conhecimento dos alunos e de suas características, que considera a transmissão do conteúdo a partir da cultura do aluno e da forma como aprende, transformando o conteúdo e possibilitando sua compreensão. Esses processos envolvem a subjetividade do professor, seus julgamentos e as preocupações centrais de sua prática com os objetivos do ensino e formação dos alunos;

- o conhecimento do contexto educacional, que considera o desenvolvimento da profissionalidade docente em ligação estreita com a instituição escolar e o contexto social em que se insere; neste processo, pode-se observar a inserção do professor na cultura escolar e aprendizagem em experiências compartilhadas;
- o conhecimento dos fins educativos, que se refere aos valores e significados filosóficos e históricos. Situam-se aí as posições conceituais e políticas, a criticidade nas interpretações e a escolha de metodologias e atividades a partir das propostas pedagógicas escolares.

As contribuições do autor no programa *Knowledge Base*<sup>4</sup> têm sido referências para conhecimentos relativos à prática docente e suas pesquisas e de seus colaboradores dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes docentes, considerando a compreensão dos conhecimentos e ações reveladas no desenvolvimento do trabalho docente.

Considera que o processo de ensino começa quando o professor se aproxima do objeto a ser ensinado e se apropria dele, e desta forma busca gerar sua compreensão sobre o que ensina. As necessidades tecnológicas, midiáticas e dos conhecimentos científicos exigem a busca desse movimento de compreensão, levado em conta na pesquisa realizada, para desvelar as apropriações dos novos temas e estratégias para as novas aprendizagens da escola atual.

Ao levar em conta o papel do professor, o conceito de conteúdo pedagogizado, de Shulman (1986), revela uma ferramenta teórica mais refinada, porque considera a presença do professor como elemento estruturante da construção desses conteúdos, reconhecendo aspectos relacionados à sua subjetividade e ao seu fazer na mobilização dos saberes ensinados.<sup>5</sup>

Sob essa perspectiva, situa-se a inserção dos elementos de construção da prática dos professores propostos por Shulman (1986) para auxiliar a análise sobre o avanço das compreensões dos professores em suas práticas diante dos processos da cultura digital. Os elementos de análise sobre os processos que os professores desenvolvem ao ensinar são considerados como saberes mobilizados

---

<sup>4</sup> A tradução deste termo diz respeito ao conhecimento de base ou básico, levado em conta nas pesquisas do período.

<sup>5</sup> MONTEIRO, A.M.F.C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. Educação & Sociedade. Campinas, CEDES, ano 22, n.74, p.121-142, abr.2001

pelos professores, na forma de: *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão*.

Nos estudos sobre conhecimentos e saberes dos professores, Shulman (1986) destaca a valorização do ato da *compreensão* do professor como início e fim do processo e reconhece que o saber a ser ensinado não é dado, objetivado, pronto e acabado. Shulman (1986) se aproxima da ideia inicial deste trabalho de dissertação, quando se considera a nova qualidade do trabalho docente. Nesse caso, a *compreensão* permanece como conceito-chave de análise, a ser considerado também na pesquisa realizada sobre as práticas docentes.

Segundo Shulman (1998), é através da mobilização de saberes que o professor forma um reservatório, no qual se utiliza para responder a exigências específicas de uma situação concreta de ensino.

As práticas de professores são consideradas neste estudo como perspectiva de construção de conhecimentos e saberes, de profissionais que interagem na relação com o ensino, portanto, requisita-se uma visão mais abrangente sobre aspectos correlacionados à sua profissão, função, formação e práticas.

Para buscar clarificar a prática docente no contexto contemporâneo, na sequência deste capítulo abordam-se aspectos referentes à atuação docente considerando as mudanças da sociedade contemporânea.

### 2.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola pública, que promove a educação básica no Brasil, ao longo dos anos vem lutando contra diagnósticos e problemáticas desanimadores, como a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem, os altos índices de repetência, hibridismo cultural, novas conformações de famílias, violência social, entre outras questões presentes no cotidiano escolar. Nessa busca pela superação destas e de outras problemáticas, inúmeras são as expectativas de propostas e estratégias dos gestores educacionais, bem como dos profissionais que atuam nas escolas, para que estas dificuldades sejam superadas, pela sua interferência no rendimento e progresso dos alunos em seus processos escolares.



Os programas educacionais e questões referentes à escola e à aprendizagem dos alunos partem na maioria das vezes da reflexão e discussão sobre a prática docente, como se esta fosse a problemática que mais afeta o sucesso dos alunos no processo de escolarização (NÓVOA, 2009). Ao discuti-la, no entanto, não se leva em conta as questões concretas enfrentadas pelos professores ao buscar respostas e alternativas para os problemas da aprendizagem e os avanços que empreendem, diante das necessidades dos novos sujeitos da escola atual.

Ao se abordar as várias implicações que interferem nas práticas docentes, tanto num passado mais distante como no contexto contemporâneo, não se pode somente isolar alguns aspectos, mas as abordagens e estudos precisam ser analisados em relação a aspectos culturais e políticos do contexto social, intrínsecos a esses objetos de estudo.

Ao se enfatizar a atuação dos professores relacionados à cultura digital como objetos de investigação, questionam-se as novas demandas ainda não suficientemente abordadas ou discutidas nos processos de formação docente. Para analisar os fatores que interferem nas práticas pesquisadas, enfatizam-se os aspectos culturais contemporâneos que estão diretamente relacionados às tentativas de mudanças que os professores empreendem, e que demandam maior atenção no que se refere às interferências teórico-práticas a considerar nas análises das pesquisas.

Hargreaves (2001) afirma que:

O futuro educacional, sem dúvida, pode vir repleto de inovações triunfantes, de estilos de vida diversos e auto-satisfatórios e, ao mesmo tempo, ambientalmente sustentáveis, de pessoas vivendo e trabalhando juntas em comunidades diversificadas. Por outro lado, pode ser um futuro de divisão e desespero, no qual os “bem-sucedidos” são seduzidos por um mundo tecnologicamente glamoroso, superficial e de opções por estilos de vida adaptados ao consumismo, enquanto os “mal sucedidos” são condenados ao desemprego, ao subemprego ou a atividades pouco procuradas, que oferecem poucas opções reais de desenvolvimento humano em suas várias formas. A natureza do futuro humano social depende, em parte, de como preparamos a próxima geração que viverá para concretizá-lo (HARGREAVES, 2001, p. 12).

Nessa perspectiva, a função social da escola contemporânea e a atuação docente no seu âmbito tornam-se fundamentais, como possibilidades de percepção

desse contexto, que pode ser promissor e ao mesmo tempo excludente dos sujeitos, alunos que frequentam os espaços escolares.

Para Morin (2000) o conhecimento de informações ou dos dados isolados torna-se insuficiente, sendo necessário situar as informações, dados e conhecimentos em seu contexto para que adquiram sentido. Nessa perspectiva, a prática docente necessita estabelecer relações entre as problemáticas que enfrenta e os desafios impostos pelos processos culturais e sociais contemporâneos.

Hargreaves (2001) aponta ainda que o ensino, como outra atividade humana, não é estático. O processo para moldar a próxima geração está evoluindo e acompanha as mudanças da sociedade como um todo. A natureza e o papel do ensino estão inextricavelmente presos às expectativas que temos em relação aos nossos alunos, à nossa compreensão como adultos, particularmente os professores, que podem guiar os jovens em seu aprendizado e formação.

O presente trabalho não se propõe, até por seu espaço de abordagem em função do objeto, a tratar todas as implicações relacionadas às mudanças contemporâneas, mas busca discutir e analisar aquelas que, contextualizadas e nunca idealizadas ou ingênuas, digam respeito às análises das práticas pesquisadas.

Essas práticas docentes serão relacionadas a categorias e elementos pedagógicos e culturais que auxiliem a compreensão e análise sobre o investimento a ser feito, visando colaborar com as reconfigurações necessárias aos processos de ensino e formação humana na escola atual, a partir das próprias produções práticas dos professores.

Segundo Hargreaves (2001), os professores estão enfrentando mudanças dramáticas em suas práticas no sentido de serem orientadores, técnicos, mentores e facilitadores; encontram-se diante de novas ideias e concepções e se esforçam para entendê-las e construir uma imagem coerente de sua função social, a partir das mudanças que os cercam. Buscam integrar novas teorias e abordagens às suas próprias crenças e experiências.

Como se pode perceber, abordar questões referentes à função e às práticas docentes possui grande abrangência, mas que não pode ser desconsiderada na presente abordagem, uma vez que a proposta de analisá-la e buscar elementos para sua reorientação o exige. A ideia de que os professores desenvolvem suas práticas, do ponto de vista definido por Hagemeyer (2006), de movimentos de

mediação e catálise, os impele a agregar as novas questões sociais e culturais que identificam aos conteúdos que ensinam.

Como questão que a autora observou, esses professores demonstravam significativa preocupação com as influências da cultura digital na vida dos alunos no que diz respeito às suas identidades e à formação de valores em suas vidas e durante a escolarização. Na caracterização da pesquisa de Hagemeyer (2006), os elementos observados nas práticas dos professores que pesquisou tanto fornecem condições de ampliar as possibilidades de análise das práticas dos professores, considerando suas condições de agregar os vários fatores relativos às influências da cultura digital nos processos pedagógicos que desenvolvem, quanto oferecem a possibilidade de buscar referenciais para compartilhar com outros professores as experiências, conhecimentos e saberes que consideram fundamentais em sua função.

Os dilemas e iniciativas que descreveremos na investigação já estão ocorrendo em muitas salas de aula, mas encontram-se ausentes em muitas outras. Sem mudanças fundamentais no ensino e na aprendizagem, assim como nos sistemas de apoio ao currículo escolar, diante das novas configurações culturais da sociedade, os adolescentes não serão beneficiários dos processos de escolarização. Os adolescentes e jovens se inserem em processos culturais que têm no seu centro a cultura digital, sendo que as influências em suas identidades, atitudes e relações que estabelecem são reflexos entre o mundo virtual e o mundo real, o que importa aos professores analisar.

Nesse sentido, propõe-se contextualizar, de forma breve, as questões que interferem nas práticas docentes na escola do século XXI para situar a necessidade de mudança e as perspectivas que estas práticas de ensino dos professores necessitam, de forma a atender ao ensino e à formação dos sujeitos que frequentam os espaços escolares atuais.

## 2.4 TENSÕES DOS PROFESSORES NA TRANSIÇÃO HISTÓRICO-CONTEXTUAL CONTEMPORÂNEA

A proposta de se dimensionar a atuação docente nos dias de hoje, como se mencionou anteriormente, implica considerar as várias questões que afetam a prática docente, visando situá-las no tempo contemporâneo, para caracterizar o

papel que os professores desempenham e o que determina suas práticas, em face das diversas atribuições que lhes têm sido delegadas na sociedade contemporânea.

No presente trabalho sobre os processos das práticas docentes e a cultura digital, não se pretende determinar as rupturas temporais e históricas como inquestionáveis, mas sim fazer uma reflexão, a partir de autores que se dedicam a esses estudos, sobre as interferências de um novo tempo social e cultural no cotidiano escolar e as possíveis dimensões que se expressam nas práticas dos professores. Salienta-se que, ao abordar questões e estudos sobre a pós-modernidade, propõe-se a cada momento que se possa divisar influências do mundo contemporâneo nas culturas dos estudantes e nas práticas dos professores.

Nessa perspectiva, as tensões dos professores entre a formação racional técnica recebida e as novas tendências e concepções que permeiam as mudanças requisitadas à sua função, a partir dos novos processos sociais e culturais contemporâneos, com os quais se depara e para os quais, como analisa Hagemeyer (2006), sua formação ainda não forneceu o apoio teórico metodológico necessário.

Giroux (1997), ao considerar os professores como intelectuais, afirma que podemos elucidar esse papel docente tendo claro que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento, em função das situações e problemas da vida humana. O que se difere de uma concepção de um professor reflexivo, ao se destacar a reflexão como processo ou ato inerente à condição e natureza do trabalho pedagógico docente. Os professores têm sido vistos como executores, profissionalmente preparados para atingir quaisquer metas a eles apresentadas; mas, ao contrário, são homens e mulheres livres, com uma profissão e dedicação especial aos conhecimentos necessários aos estudantes, à formação de valores do seu intelecto e ao fomento da sua capacidade crítica.

Ao relacionarmos as práticas docentes ao contexto contemporâneo, estamos estabelecendo nexos históricos e culturais que necessitam ser esclarecidos e apontados como direcionamentos a serem empreendidos no trabalho docente.

Situa-se a perspectiva desse trabalho de dissertação, referenciada ao tempo presente, à contemporaneidade, para compreender a prática docente e suas necessidades no momento atual.

A Pós-Modernidade é caracterizada como movimento localizado por vários autores, em meados do século XX, mais precisamente a partir de 1960. Cabe analisar os reflexos e tendências das mudanças culturais e nas várias áreas do conhecimento humano, considerando as novas conformações científicas, conceituais e culturais geradas nesses processos de mudança, nas últimas décadas.

Hagemeyer (2006) situa o lugar da formação e função docente, considerando que:

[...] a formação do professor se situa na tensão entre duas forças: – o contexto da modernidade e seus estatutos, que promoveram uma formação e atuação docente calcadas na racionalidade técnica e nas regras e tradições morais clássicas, que hoje expressam-se em normalizações e processos humano-sociais excludentes; – as contingências de um novo momento histórico, cultural e social, pós-moderno, que requer dos professores e de seus formadores a resignificação de concepções, práticas, metodologias, novas relações e atitudes formativas (HAGEMEYER, 2006, p. 21).

Para a autora, o conjunto de fenômenos contemporâneos distingue a época atual de períodos anteriores. Nesse sentido para Giroux (1993), as novas descobertas científicas e tecnológicas relacionam-se às conformações econômicas que culminaram com a globalização e as mudanças no trabalho produtivo, e se configuram como um processo que no tempo/espaço social, se dá de forma desigual e seletiva.

Segundo Costa (2010), as experiências contemporâneas encontram-se crescentemente marcadas pela instabilidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, típicas da vida cotidiana e dos consumidores pós-modernos, crianças, jovens e adultos.

Costa (2010) *apud* Giroux (1999) apresenta revisões sobre as concepções do trabalho educacional docente na sociedade e na escola contemporânea. Discute a tradição conservadora dos cursos de Pedagogia, voltados somente aos processos de transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares, associados aos valores dominantes. Refere-se à busca de uma abordagem mais ampla e plurifacetada dos cursos de Pedagogia, que contemple as interfaces entre a educação, a escola e a cultura.

Para melhor compreensão das características e fundamentos que embasam o pensamento pós-moderno, Silva (2011) fornece contribuições para a

compreensão das implicações de um novo cenário contextual e define a pós-modernidade como:

[...] um movimento intelectual que proclama a vida em uma nova época histórica, a pós-modernidade, radicalmente diferente da Modernidade. O pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos (SILVA, 2011, p. 111).

Para Silva (2011), na sua vertente social, política, filosófica e epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante, que estão no centro desse pensamento, estão indissoluvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos que caracterizaram a modernidade.

A pós-modernidade, para o autor, rejeita as noções de abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo na literatura e nas artes. Em termos estéticos, a referência relativamente à qual o pós-modernismo se define é o movimento modernista, iniciado em meados do séc. XIX, de reação às regras e aos cânones do classicismo na literatura e nas artes.

Para Silva (2011):

O pós-modernismo não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por uma verdade estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. O pós-modernismo privilegia a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui (SILVA, 2011, p. 114).

Para o autor, o pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local ao contingente universal e abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere a subjetividade das interpretações parciais e localizadas.

Segundo Silva (2011), mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar que a cena social e cultural contemporânea apresenta muitas das características que são descritas na literatura

pós-moderna. Sobretudo, os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: hibridismo, mistura de gêneros, colagem, fragmentação.

Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentralizada, múltipla, fragmentada. As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados.

A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação que validava antes suas verdades. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é, em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos, nitidamente descentrada, em uma perspectiva pós-moderna (SILVA, 2011).

Para Lyotard (1997), nem a modernidade nem a dita pós-modernidade podem ser identificadas e definidas como entidades históricas claramente circunscritas, onde a segunda chegaria sempre depois da primeira. Lyotard (1997, p. 34) esclarece que:

Falta precisar, pelo contrário, que o pós-moderno está já compreendido no moderno pelo facto de que a modernidade, a temporalidade moderna comporta em si o impulso para se exceder em um estado que não é o seu. E não apenas a exceder-se nele, mas a converter-se nele como uma espécie de estabilidade última como seja a que visa, por exemplo, o projeto utópico, mas também o simples projeto político presente nos grandes elogios da emancipação. Devido à sua constituição, e sem descanso, a modernidade está grávida do seu pós-modernismo.

A pós-modernidade é considerada não como uma nova era, e sim como a reescrita de alguns traços reivindicados pela modernidade, e antes de mais da sua pretensão em fundar a sua legitimidade no projeto de emancipação de toda a humanidade com a ciência e a técnica, mas, como afirma o autor, está reescrita desde há muito em curso na própria modernidade (LYOTARD, p.34, 1997). Na concepção de Lyotard (1997), estes conceitos não compreendem a ideia de ruptura histórica, sendo que as mudanças consistem nesta perspectiva em reescrita. Como na compreensão sobre as condições de espaço e tempo, que permanecem na era moderna e que na era pós-moderna já não têm o mesmo uso e significação.

Segundo Costa (2010), a pós-modernidade marcou uma indiscutível e nada negligenciável mudança de perspectiva em que os freios institucionais fazem-se em pedaços, a razão moderna universal e totalizante mostra-se exaurida em suas pretensões de verdade, e as grandes ideologias e estruturas socializantes perdem gradativamente a autoridade. A autora salienta ainda, que obviamente, tais transformações não ocorreram abruptamente e seus contornos esboçaram-se em um longo processo.

Ao se abordar questões relativas à prática docente e à contemporaneidade, essas compreensões e relações da prática docente com adventos da sociedade atual se fazem necessárias para se compreender os desafios de ensinar no século XXI.

Apple (2000) aponta a necessidade de se ver a escola relacionalmente e em conexão, fundamentalmente, com as relações de dominação e poder mais amplas em um sociedade pós-moderna. Para o autor, as relações de poder são tão complexas e precisa-se levar muito a sério na pós-modernidade o local e a multiplicidade das mudanças sociais, que exigem também formas de inserção social e lutas coletivas por direitos humanos.

Ao mencionar aspectos que devem ser considerados nas questões da pós-modernidade, menciona que a negação dos direitos humanos fundamentais, a destruição do ambiente, as condições abjetas sob as quais as pessoas apenas sobrevivem, a falta de um futuro significativo para algumas crianças (APPLE, 2000). Neste sentido, o trabalho pedagógico dos professores na escola contemporânea deve se basear em uma profunda compreensão e séria análise da economia política e das relações de poder existentes nas relações presentes nas práticas desenvolvidas pelos professores.

Costa (2010) menciona que “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (COSTA, 2010, p. 5).

Diante dessas transformações e novas ordens, as relações que se estabelecem nas ações pedagógicas e educacionais na escola atual sofreram alterações. As práticas antes desenvolvidas não atendem às expectativas e exigências do momento atual, e os professores são instigados a modificá-las.



Dentre as transformações e modificações que compreendem a escola contemporânea, os estudos de Costa (2010) elucidam nas suas investigações a entrada e a presença da cultura pós-moderna na escola, assim como sua produtividade na constituição de sujeitos e na conformação das práticas pedagógicas de professores.

Nesses estudos, a autora delinea o aumento do alcance das mídias, especialmente da televisão, em uma dimensão assustadora. Em suas pesquisas, a autora menciona que todo esse imenso aparato de tecnologias da comunicação e entretenimento está impregnado de discursos, práticas e táticas de convocar os sujeitos. Desta forma, a cultura digital opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da condição humana, nas sociedades contemporâneas (COSTA, 2010).

Hall (2006), ao refletir sobre as identidades sociais em um contexto contemporâneo, argumenta, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado e se compõe não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Segundo o autor, correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Ao refletir sobre o sujeito pós-moderno (HALL, 2006) como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Segundo Hall (2006), este “sujeito fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais na pós-modernidade, sendo que a identidade cultural particular com a qual o autor está preocupado trata-se da identidade nacional (embora outros aspectos estejam aí implicados). Essas afirmações do autor

surgem a partir de questionamentos como o que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? Especificamente, como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização?

Mas o autor afirma ainda, na sua análise, que essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais.

Segundo Hall (2006), o que, então, está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX é um complexo de processos e forças de mudança que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização”. Estas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.

Entretanto, na pós-modernidade a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente (HALL, 2006).

Santaella (2003) salienta ainda:

A proliferação midiática, provocada pelo surgimento de meios cujas mensagens tendem para a segmentação e diversificação, e a hibridização das mensagens, provocada pela mistura entre meios, foram sincrônicas aos acalorados debates dos anos 80 sobre pós-modernidade. Por isso mesmo, em contraposição a alguns autores que consideram a pós-modernidade como a face identificatória da cibercultura, tenho concebido as discussões sobre a pós-modernidade como sinais de alerta críticos para um período de mudanças profundas que se insinuavam no seio da cultura e que, naquele momento, anos 80, estavam sendo encubadas pela cultura das mídias e pelo hibridismo tanto nas artes quanto nos fenômenos comunicativos em geral que essa cultura propicia (SANTAELLA, 2003, p. 16).

A compreensão das implicações de um contexto contemporâneo da prática docente não se finda nestas análises, apenas nos instiga a investir nestas concepções e aprofundá-las, identificando-as com as estratégias de mudança que

manifestam, o que se relaciona à prática docente desenvolvida nos espaços escolares e quais suas influências no processo de ensino e formação do aluno neste contexto atual.

Desta forma, busca-se mencionar, além destas questões que envolvem a compreensão da pós-modernidade, outros aspectos que conduzem a mudança na prática docente dos professores da escola atual, o que se buscará na sequência deste capítulo.

#### 2.4.1 A necessidade da mudança

Para caracterizar a necessidade da mudança, surge como prioridade a busca de uma abordagem histórica, que situe essa expectativa de reconfiguração da atuação e da formação docente, contemplando as novas configurações socioculturais e suas influências nesses processos, levando à compreensão das práticas dos professores na escola contemporânea.

Giroux (1983) aponta a importância da consciência histórica como uma dimensão fundamental do pensamento crítico, como um terreno epistemológico valioso sobre o qual se desenvolvem formas de crítica que esclarecem a interação social e pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência profissional dos professores, de outro.

Para Charlot (2010), não se pode vender uma inovação, vender uma reforma aos professores, se não se pode vender, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência que acompanhe essa mudança. Segundo o autor, se quiser mudar verdadeiramente o ensino, tem-se que trabalhar junto com os professores para pensarmos em tudo isso, porque existem também as estratégias de sobrevivência dos alunos, que, segundo ele, também têm que ser contempladas (CHARLOT, 2010, p. 105).

Como afirma Giroux (1983):

[...] a partir dessa consciência histórica, o conhecimento teria que fornecer uma associação motivacional para a própria ação. Deveria unir uma decodificação radical da história e uma visão do futuro que também alcançasse os desejos e necessidades por uma nova sociedade e por novas formas de relações sociais. É neste ponto que o vínculo entre história, cultura, pedagogia e psicologia torna-se importante (GIROUX, 1983, p. 25).

O autor menciona, ainda, que pode ser difícil participar da construção de processos necessários de mudanças quando nossas estruturas básicas de escola não mudaram em um século ou mais. O cenário de mudança na prática docente apresenta aos professores um contexto complexo e com inúmeras influências culturais, como a cultura escolar que, de certa forma, se processa também de forma contrária à mudança.

As estruturas escolares, como o currículo, concepções, metodologias, avaliação, entre outras, baseiam-se em modelos tradicionais, resistindo e por vezes negligenciando a necessidade de mudança. Assim, já não é suficiente para as escolas proporcionar aos alunos as aquisições básicas curriculares (GIROUX, 1983).

Hargreaves (2001), a esse respeito, menciona que o desafio das escolas e de seus profissionais é de capitalizar novos métodos de ensino e ambientes de aprendizagem que sejam construídos sobre o que atualmente conhecemos a respeito do aprendizado e do desenvolvimento humano, o que significa preparar nossos alunos jovens e adolescentes para lidar com as exigências crescentes que a sociedade lhes cobrará.

É preciso que esta mudança ocorra de forma crítica e contextualizada para que o processo de inovação não se funde em objetivação. Assim, como afirma Charlot (2010, p. 93):

A inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social.

O termo conhecimento, para Giroux (1983), torna-se objeto de análise em um duplo sentido. De um lado, é examinado de tal modo que revela sua função social, a maneira como legitima a sociedade existente. Ao mesmo tempo, o conhecimento poderia ser analisado para desvelar, em suas combinações, palavras e estruturas, verdades não intencionais que contivessem as imagens de uma sociedade diferente, de práticas culturais voltadas às aquisições desse

conhecimento, a partir de novas formas de compreensão. Nestas perspectivas, a necessidade de mudança se instaura como necessidade na escola atual.

Ghedin (2010) salienta que:

Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, a possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto que dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação (GHEDIN, 2010, p. 147).

Como se pode perceber, abordar práticas pedagógicas necessárias ao contexto atual pressupõe que venham acompanhadas de reflexões e relações que possam ser estabelecidas entre estas práticas e os conhecimentos que veiculam, para que se abordem, além de questões pedagógicas, as dimensões sócio-históricas e também culturais que se manifestam na ação docente e que influenciam o processo de ensino e formação humana na escola.

Dessa forma, para Giroux (1983):

[...] torna-se possível que estudantes, tradicionalmente silenciados nas escolas, aprendam as habilidades, o conhecimento e os modos de questionamento que lhes permitirão examinar criticamente o papel que a sociedade existente tem desempenhado em sua formação, do ponto de vista humano e social. Mas, especificamente, eles terão os instrumentos para examinar como esta sociedade funciona para modelar suas próprias aspirações e objetivos, o que significa por vezes evitar que sequer imaginem uma vida diferente daquela que presentemente vivem (1993, p. 28).

Assim, para o autor, é lentamente que estudantes apreendem o que uma dada sociedade tem feito deles, como ela os une material e ideologicamente às suas leis e à sua lógica, e o que é preciso afirmar ou rejeitar em suas próprias histórias a fim de começar o processo de luta pelas condições que lhes darão as oportunidades de uma existência autodirigida.

Ao se mencionar essas dimensões da prática pedagógica, delineiam-se as necessidades da formação dos professores, para que, além de prepará-los com instrumentos pedagógicos, possam proporcionar as compreensões de sua atuação profissional e social que reverterão ao ensino e formação dos alunos.

Apontar essas possibilidades como utopias, diante das dificuldades e dimensões que influenciam a prática docente, tende a acenar para as possibilidades reais construir o futuro.

Ainda segundo Giroux (1983), a construção do futuro, do individual e do coletivo é guiada, em alguma medida e maneira, por uma espécie de projeto de existência a alcançar, no qual a imagem do que queremos ser desempenha um papel importante. Não se trata de tomar posições a favor de um voluntarismo ingênuo, mas de considerar o papel do que queremos na resolução para as alternativas diante das quais nos situa o presente.

Essa ideia de progresso descontínuo pode ser a base de um humanismo transcultural, que tenha como programa a universalidade de normas dialogadas, a tolerância, a humanização, a saída da alienação, a racionalidade, assumindo a história (GIROUX, 1983).

A necessidade de mudança não é uma novidade. Na prática educativa, o que ainda se faz necessário é a comprovação dessa necessidade, bem como os caminhos para que se possa alcançá-la. Dessa forma, se propõe convidar aos educadores e todos os envolvidos neste processo de formação para que se busquem estratégias que tornem esse processo mais fácil e acessível a todos.

As forças de mudança, com impacto em nossas escolas, parecem estar atingindo um volume crítico e, como instituições de educação e ensino, as escolas parecem finalmente contemplar reestruturações fundamentais ao desenvolver sua função social. Pelo menos parte do ímpeto que leva à reforma da escola vem do reconhecimento de que o modelo moderno de especialização e padronização, rejeitado em outras organizações e em outros locais de trabalho, também vem sendo questionado na educação escolar.

Nesse sentido, os motivos já enfatizados podem ser hoje apontados aos professores como necessidade de mudança, no decorrer da presente dissertação. É o que se buscará demonstrar, bem como analisar na pesquisa, em função das necessidades identificadas nas práticas docentes pesquisadas diante dos desafios postos aos professores no cotidiano escolar.

As inovações e transformações ocorridas nas últimas décadas têm como um dos seus pontos fundamentais a inserção das novas tecnologias na vida de homens e mulheres na contemporaneidade, produzindo novas fontes de experiências, relações sociais e mudanças culturais.

O novo, no entanto, não precisa necessariamente anular as formas de comunicação de um passado histórico, mas necessita um refletir sobre as reformulações necessárias das práticas docentes para que possam trazer melhorias ao ensino.

Sacristán (2002), ao falar sobre tecnologias, afirma que em toda situação nova surge o desconcerto, propagam-se temores e vãs expectativas. Criam-se possibilidades novas de integração e de experiências de aprendizagem ampliadas, ainda que talvez superficiais, em que a leitura a ser feita pode ver-se transformada, mas também empobrecida.

Segundo o autor, pode-se ir por outro caminho à medida que se confie apenas na tecnologia, cujos usos o mercado tecnológico invente para nós, seus consumidores. O importante é o papel dos indivíduos como emissores e receptores, assim como a qualidade do conteúdo do texto e da informação. O substancial é analisar se os processos referidos pela ordem da qualidade da leitura são alterados ou não, melhorados ou impedidos.

As tecnologias se situam entre muitos outros aspectos que merecem grande atenção no cenário contemporâneo educacional e surgem como necessidade de redimensionamento das práticas docentes, o que leva a identificar os aspectos que estimulam a mudança pedagógica nas práticas dos professores.

Para o autor, o que afeta a cultura, em geral, afeta a educação, pela simples razão de que os fenômenos educacionais são também enculturação, o que acaba por afetar a todos os sujeitos. Os movimentos que a cultura segue projetam-se nos conteúdos a transmitir, aos quais atribuímos uma validade, assim como aos modos de comunicá-los. A cultura imaginada incide na educação porque nos proporciona critérios para legitimá-la ou o contrário.

Assim sendo, merece atenção no contexto contemporâneo as formas como se caracterizam os processos de globalização e que afetam as práticas docentes, bem como sua incidência nas propostas educacionais. Para Sacristán (2002, p. 71), em termos gerais, a globalização significa:

[...] o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos. Importa o que pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a familiar, a atividade

cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneira distinta em cada caso.

A educação, como uma forma de universalizar traços da cultura, ao mesmo tempo, tem sido afetada pela globalização em geral. O que nos interessa tem relação com os processos culturais que a globalização gera, porque incide sobre os sujeitos, afeta os conteúdos escolares, estabelece relações entre escola-meio externo e políticas educacionais e as razões pelas quais legitimamos as decisões que tomamos em todos esses aspectos (SACRISTÁN, 2002).

Para este autor, conhecer as reações contraditórias provocadas pelo processo da globalização leva a visualizar metaforicamente, no fenômeno globalizador, alguma possibilidade para a abertura da experiência humana, da aprendizagem e da educação, em um mundo que se caracteriza pela disponibilidade de recursos de informação cultural, mas não de igualdade na acessibilidade à mesma. Por outro lado, essa perspectiva empurra para o difícil equilíbrio entre a abertura à universalidade e a consideração do que é local e nos proporciona as raízes de um debate que se liga ao conteúdo de outro, entre posições encontradas sobre a cidadania.

Fica claro e definido que o papel da escola e do professor consiste na busca de ir além, de desvendar o que tenta parecer óbvio e não ideológico, além, é claro, dos objetos de ensino, que sempre foram e serão o papel da escola, e que através destes se poderá oferecer caminhos para descobertas e desvelamentos que se almeja.

Para Sacristán (2002), é um grande engano declarar que a escola perdeu hoje o sentido de ser informadora nas sociedades da informação. Em todo caso, terá de ser informadora, em um nível superior, de outras coisas e aproveitando essas novas fontes. A informação que existe e circula entre alguns, mas que nem todos os seres humanos podem utilizar na mesma medida. O sentido da informação consiste em dar notícia de que algo existe e sobre o que é esse algo, sentido que não tem por que se ver desvalorizado na escolarização, pois é função que os outros meios, dos quais se diz que podem subsistir hoje as escolas, nem sempre cumprem convenientemente.

No presente trabalho, busca-se esclarecer quais as influências do contexto cultural contemporâneo, em específico da cultura digital, se manifestam e se relacionam ao processo escolar. Desta forma, clarificam-se questões relevantes da



cultura implicadas no âmbito escolar que, embora não se tendo condições nem como foco de pesquisa, pretende-se mencionar suas relações com a cultura *da* escola e cultura *na* escola, por se compreender estas interligadas à análise da cultura digital na prática docente.

Busca-se ainda esclarecer aspectos e conceitos relacionados à cultura digital também focalizada na pesquisa e que constituiu uma categoria de estudo e investigação neste trabalho. Os novos conceitos ligados à cultura digital e à prática de professores serão esclarecidos em função da opção metodológica pela abordagem da questão referente ao uso de tecnologias na educação, o que se propõe desenvolver a seguir.

### **3 A PRÁTICA DOCENTE E AS INFLUÊNCIAS DOS PROCESSOS CULTURAIS CONTEMPORÂNEOS**

Ao analisar a função docente na atualidade nas perspectivas aqui adotadas, percebe-se que a questão cultural está intrinsecamente relacionada ao fazer pedagógico do professor, percebendo-se a escola como um espaço não neutro, no qual o professor parte dos aspectos culturais e os agrega em seus planejamentos e nas relações estabelecidas na escola.

A questão cultural assim será enfatizada por ser considerada como aspecto constitutivo da prática pedagógica dos professores, percebe-se a escola como espaço cultural onde relações se estabelecem, impõem-se e podem ser reconstruídas.

Para Freire (1981), a ação cultural não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos alunos e invadi-los culturalmente, assim como não pode adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de partir da visão sobre a realidade sociocultural, tomando-a como um problema que necessita de reflexão, para exercer com os alunos uma volta crítica sobre ela, da qual resulte sua inserção cada vez mais lúcida, na realidade em transformação.

Dessa forma, propõe-se refletir sobre aspectos culturais presentes no cotidiano escolar, exercendo nesse espaço de aprendizagem direções nem sempre tão democráticas e emancipatórias. Entender as culturas que convivem nas relações complexas da escola auxiliará a análise das práticas docentes pesquisadas e na forma como se relacionam com a cultura digital, para analisar os redimensionamentos evidenciados nas práticas docentes a partir também dos processos culturais escolares.

#### **3.1 A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA**

As categorias do trabalho pedagógico escolar, como currículo, avaliação, prática docente, entre outras, demandam compreensões sobre a cultura no âmbito escolar, uma vez que os processos culturais atuam sobre o seu desenvolvimento e, embora nem sempre se mostrem de forma clara e transparente, nem por isso estão

menos presentes e participantes dos direcionamentos das práticas que se desenvolvem na escola.

Educar no século XXI, tendo em vista uma educação escolar comprometida com uma sociedade mais democrática, implica refletir sobre os aspectos culturais presentes no espaço educacional escolar, que tende a naturalizar os preconceitos e os processos de reprodução das desigualdades sociais, mesmo que se pretenda um processo escolar que atenuar os processos da exclusão social na escolarização. A prática docente, sem a análise dessas influências, reduz seu papel no processo de ensino e formação dos alunos e se torna menos capaz de reverter-lo.

A proposta de investigação das práticas docentes diante da cultura digital requisita a busca de elementos de maior compreensão sobre as influências da cultura escolar nas práticas docentes, que revela os processos culturais vividos por professores e alunos diante da complexidade da cultura contemporânea, decorrente da evolução da ciência e dos processos cultura digital.

Forquin (1993), em seus estudos, ao estabelecer uma relação entre os aspectos culturais e a escola, define a cultura como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. Para o autor, essas compreensões são indispensáveis diante dos obstáculos que os professores enfrentam ao levar os alunos às aquisições dos vários tipos de conhecimentos, capacidades e/ou atitudes no âmbito escolar.

A cultura da escola compõe um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de produção de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993).

Mafra (2003) auxilia essa compreensão da cultura da escola ao mencionar que os estudos voltados para a dimensão cultural no ambiente da escola propõem dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela experiência cotidiana vivida.

Os estudos da autora sobre a abordagem cultural na sociologia dos estabelecimentos escolares contribuem ainda para a compreensão sobre os estudos que se referem à cultura na escola. Esses estudos examinam, nos

estabelecimentos escolares, as características ou manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e diferenças étnico-culturais marcantes entre os corpos discente e docente.

Tais processos são movidos ainda por outras questões relativas a como se diferem as formas de apreensão de uma cultura hegemônica por grupos culturais diversos, que marcas de identidade são engendradas nas relações socioculturais entre seus atores e como a escola é ressignificada por diferentes grupos culturais (MAFRA, 2003).

Esses conceitos e compreensões encontram-se diretamente relacionados às práticas docentes na escola atual e, por isso, são aqui apontados como elementos necessários a uma investigação que trata das relações que se estabelecem no cotidiano escolar e surgem nas práticas de grupos de professores em função dos processos culturais contemporâneos. No que se refere aos aspectos culturais inseridos nas práticas dos professores, no decorrer da investigação realizada, buscou-se analisar a presença da cultura digital como também inserida na atuação pedagógica dos professores investigados, tornando-se parte da questão cultural escolar.

Para Hagemeyer (2006), quando a escola abre a possibilidade e não tolhe o professor, pode-se vislumbrar a inovação, a criação de novas formas de lidar com a desorganização social, com a evolução científica e tecnológica, com as novas linguagens da sociedade digital, refletidas no aluno. Na cultura escolar, no entanto, os ritos, a confirmação e repetição de ações ao longo do tempo e as propostas pedagógicas oficiais tendem a ditar ao professor formas de ser e de se movimentar no seu tempo/espço, cerceando muitas vezes a criação do novo, que precisa ser criado.

A organização do trabalho escolar se reflete na pesada burocracia disposta em hierarquias e segmentada por especialidades. A supervalorização do trabalho dos especialistas e administradores pode reduzir a atuação do professor na execução de normas e preceitos, nem sempre bem entendidos, possibilitando um controle mais fácil por parte das autoridades de ensino.

O que é possível constatar na pesquisa que foi realizada é que os professores, em suas trajetórias, desenvolvem também processos culturais a partir de suas compreensões sobre a natureza de trabalho pedagógico que constroem.

As mudanças que se observa em todas as áreas da vida humana apresentam questões novas, as quais não aceitam velhas respostas, como afirmaram Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998).

Neste sentido, Morin (2001) expõe a necessidade de incentivar no processo educativo um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estando apto a favorecer o senso da responsabilidade e alteridade necessários à cidadania contemporânea.

Nessa perspectiva, e considerando que os professores constroem espaços de autonomia conquistados nos processos culturais da escola com novas práticas diante da cultura digital, buscou-se esclarecer o conceito de cultura digital adotado para a pesquisa, a seguir.

### 3.2 O PROFESSOR E A NECESSIDADE DE COMPREENSÕES SOBRE A CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOCENTE

O estudo proposto sobre a prática docente, problematiza a compreensão sobre as culturas dos alunos pelos professores, relativas às tecnologias na escola. Propõe-se abordar inicialmente o que se requisita de forma urgente nas escolas: o conhecimento sobre os usos e influências da cultura digital. Os professores, na grande maioria, não receberam desde a formação inicial os conhecimentos sobre necessários ao uso dos novos adventos tecnológicos, e buscam direcionamentos que possam apoiar suas iniciativas para inserir as TICs<sup>6</sup> nas suas práticas de sala de aula.

Nessa perspectiva, propõe-se auxiliar não só o conhecimento, mas também a compreensão sobre a cultura digital na escola, buscando refletir sobre o uso e significado dos recursos tecnológicos digitais durante o processo pedagógico escolar.

---

<sup>6</sup>Belloni (2005) refere-se ao conceito de TICs como resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

### 3.2.1 A cultura digital na escola

Optou-se por uma retomada sobre as manifestações da entrada da cultura digital no espaço da cultura. Santaella (2003) refere-se ao conceito de cultura digital, que constitui também uma opção na análise da pesquisa proposta, e parte das sistematizações da referida autora ao apresentar uma divisão das eras culturais em seis tipos de formação: a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital. Declara ainda que essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, embora efetivamente não passem de meros canais para a transmissão de informação, engendram signos que por eles circulam, tipos de mensagens e tipos de comunicação que são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Para Santaella (2003), essas divisões das seis eras culturais também devem ser chamadas de formações culturais para transmitir a ideia de que não se trata de períodos culturais lineares, como se uma fosse desaparecendo com o surgimento da próxima. Uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando reajustes e refuncionalizações.

O surgimento de equipamentos e dispositivos que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório, como fotocópias, videocassetes, aparelhos para gravação de vídeos, videogames, videoclips, TV a cabo, entre outras, constituem tipos de tecnologias e equipamentos que criam linguagens veiculadas nestes círculos de comunicação audiovisuais. Como principal característica, propiciam à escola o consumo individualizado, e não massivo. São esses processos comunicativos que constituem uma cultura das mídias, propiciando a mudança da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e exercitando para a busca da informação e entretenimento desejável (SANTAELLA, 2003).

As mídias são conformadoras de novos ambientes sociais, assim como os efeitos da oralidade e escrita, que mais tarde se tornam uma explosão das imagens na revolução industrial e eletrônica atual, impelindo as transformações e reflexões sobre os fenômenos culturais da onipresença das mídias digitais, assim como novos ambientes comunicacionais que gera (SANTAELLA, 2003).

Para Santaella (2003), a diferença gritante entre cultura das mídias e a cultura digital é que nesta última está ocorrendo a convergência das mídias, sendo que essa convergência se processa na coexistência entre a cultura de massas e a cultura das mídias. Estas últimas, ainda em plena atividade, têm sido responsáveis pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital.

Jenkins (2009) auxilia na compreensão da cultura da convergência ao conceituá-la:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca da experiência de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p. 29).

Na cultura digital, novas formas de socialização, comunicação e acesso às informações, sofrem transições que a escola e os professores não têm como desconsiderar. A cultura digital adentra ao ambiente escolar com os laboratórios de informática, alunos conectados à internet, portando celulares, dentre outras formas sobre as quais se necessita refletir sobre as suas contribuições e influências no processo escolar.

Fantin e Rivoltella (2012) auxiliam na compreensão sobre cultura digital esclarecendo uma cultura em que a portabilidade às vezes é o item mais importante. Os aparelhos estão se tornando cada vez menores e mais leves, para que possam ser levados no bolso: a tecnologia vira uma roupa, sem a qual é difícil sair de casa. Os aparelhos também estão cada vez mais potentes. Com eles é possível fazer muitas coisas: conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens.

Os novos recursos tecnológicos e as novas configurações que estabelecem podem ser aliados à prática docente na escola atual, desde que para isso os professores conheçam suas dimensões e as utilizem de forma adequada nos seus processos de ensino.

Os estudos sobre cibercultura de Lemos e Cunha (2003) e Lévy (1999) contribuem esclarecendo as dimensões que as tecnologias digitais estabelecem no contexto social contemporâneo.

Segundo Lemos e Cunha (2003, p. 11):

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporânea, sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna.

Lévy (1999) concorda com Lemos e Cunha (2003) ao anunciar, ainda, a preocupação com processos de exclusão relacionados à cibercultura, em que processos de inteligência coletiva<sup>7</sup> desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, e um de seus efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo das tecnologias sociais. Este fato torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, senão a tendência será a exclusão de maneira mais radical daqueles que ainda não entraram no ciclo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

Nas compreensões sobre as novas configurações culturais que hoje o professor deve considerar ao desenvolver suas práticas na escola, faz-se urgente refletir sobre a cultura digital, levando em conta as opiniões, os usos e pontos de vista de cada contexto de atuação. Uma visão neutra, condicionante ou restritiva, de um lado abre e de outro fecha o espectro de estratégias pedagógicas possíveis ao professor. Não se trata de avaliar os impactos da mídia digital, mas de situar as irreversibilidades, de formular os projetos que exploram as virtualidades que ela transporta, para decidir o que fazer a partir dessa análise (LÉVY, 1999).

Para que se possa auxiliar e ampliar a compreensão e influência da cultura digital na prática docente, cabe tecer a seguir um breve esclarecimento sobre a opção teórica que se utiliza para a abordagem do conceito de tecnologia digital.

### 3.2.2 O professor e a concepção de tecnologias digitais

A compreensão sobre os significados das tecnologias possibilita maior discernimento para os professores, inclusive nos usos e aplicações na prática que desenvolvem, considerando que seu uso torna-se, na atualidade, um grande

---

<sup>7</sup> Lévy (1999) corrobora a compreensão da inteligência coletiva ao apontar que esta passa evidentemente pela colocação em comum da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática banalizada do intercâmbio de conhecimentos, por novas formas, flexíveis e em tempo real, de organização e coordenação.



desafio para muitos professores. Os processos de formação docente tardam a contemplar o uso das tecnologias na escola e ainda não atendem a todas as expectativas e potencialidades que esse uso poderá proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem.

Brito e Purificação (2011, p. 13) contribuem neste sentido ao declarar:

[...] o profissional competente deve não apenas saber manipular as ferramentas tecnológicas, mas incluir sempre em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica.

A reflexão sobre a inserção das novas tecnologias no cotidiano torna-se necessária para que se possa contribuir com a prática dos professores no momento atual. Portanto, pesquisar sobre tecnologias se torna cada vez mais urgente, sendo que o interesse de pesquisa nessa área tende a dar respostas para algumas questões que auxiliam os professores em suas práticas, apontando e refletindo sobre o que usar, como usar e quando usar (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011).

Para tanto, busca-se esclarecer o conceito de tecnologia e que vai muito além do uso apenas de recursos técnicos, que reduzem essa utilização a máquinas, equipamentos, entre outros.

Bueno (1999, p. 87), ao conceituar tecnologia, afirma que é:

Um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos.

Conclui-se, dessa forma, que o uso apenas das *tecnologias digitais* não produzirá resultados positivos ao processo escolar. Necessita-se de reformulações no currículo, no planejamento, no processo de avaliação, considerando as presenças dos instrumentos digitais e as mudanças que promovem. Respondendo a essa mudança, mudam também concepções e práticas e a escola necessita de uma proposta pedagógica que contemple as tecnologias e suas potencialidades, em prol de um objetivo maior, que deve ser a formação de alunos para o atual contexto social.

Segundo Brito e Purificação (2011), essas tecnologias estão intimamente interligadas e são interdependentes, sendo que, ao optar por uma tecnologia, opta-se por um tipo de cultura que está relacionada ao momento social, político e econômico no qual estamos inseridos, sendo imprescindíveis na reflexão sobre a prática docente.

Brito (2006), em seus estudos, caracterizou a tecnologia educacional, a qual considera todos os recursos tecnológicos, desde que em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, é necessário que o professor entenda as tecnologias e mídias digitais como instrumentos de intervenção na construção da sociedade democrática, que se contrapõe a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano.

Nesse estudo, que analisa as mudanças das práticas dos professores diante dos processos da cultura digital, busca-se aprofundar aspectos da formação docente necessária a essas compreensões e construções de conhecimento no cotidiano escolar.

### 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Ao caracterizar as influências nas práticas docentes na escola contemporânea, focalizando a cultura digital na presente dissertação, buscou-se considerar aspectos relativos à formação docente e sua interação com os processos culturais que se manifestam na sociedade do século XXI. Pretende-se pontuar aspectos que possam contribuir para a compreensão da cultura digital e suas dimensões na prática docente, retomando alguns aspectos da formação docente.

Parte-se da análise da formação docente como processo que constitui domínios de conhecimentos científicos apropriados e produzidos pelos professores em suas áreas e modalidades de ensino e que contribuem com a função que desenvolvem diante das necessidades de um novo contexto e da cultura digital. Os processos de formação docente, ao considerarem o professor um sujeito social, histórico e político, tenderão a possibilitar os enfrentamentos dos desafios e necessidades do ensino escolar nesse contexto.

Nesse sentido, a compreensão sobre a formação docente parte de uma visão não ingênua, ao se mencionar todas as dimensões que deve abranger, o que remete a processos formativos que resgatem o professor como intelectual que contribui para o desenvolvimento social na educação escolar.

Para Nóvoa (2009):

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009, p. 44).

Bauman (2001) menciona, como uma das mudanças e reconfigurações da sociedade contemporânea, as alterações no jogo da dominação na era do que define como *modernidade líquida*, que não evidencia a disputa entre o “maior” e o “menor”, mas entre o mais rápido e o mais lento. Dominam os que são capazes de acelerar além da velocidade de seus opositores, sendo que velocidade significa dominação, “apropriação, utilização e povoamento” do território, o que se torna uma desvantagem, um risco, e não um recurso.

Ensinar na sociedade contemporânea implica estabelecer novas dimensões ao processo de educação escolar, que possibilitem aos alunos, por meio do conhecimento elaborado e dos novos conhecimentos, uma ampliação de sua compreensão de mundo, para que venham a interagir numa sociedade em permanente construção e incompletude.

Para tanto, os processos de formação de professores, inicial e continuada, além da dimensão do profissionalismo, devem contemplar também uma construção e (re)construção de conhecimentos científicos que possibilitem o embasamento teórico necessário à atuação pedagógica na escola atual.

Considerando as práticas dos professores que se processam na atualidade, além das preocupações sobre questões de aprendizagem e aspectos profissionais, hoje se buscam novos direcionamentos nas ações didáticas que comportem as novas configurações do conhecimento e das culturas tecnológicas digitais presentes na escola.

Para os professores, portanto, as configurações culturais que se manifestam na escola decorrentes da sociedade contemporânea, pouco consideradas nos processos de formação inicial, requisitam estudos sobre essas temáticas e discussões.

Na era tecnológica, do mundo virtual e da telemática, desenvolvem-se novas formas de vida social e de interação entre os indivíduos. Dessa interação entre os alunos e as interfaces da cultura digital, surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em situações diversas, novos modos de aprender. Belloni (2012) alerta que essas incríveis mudanças nos modos de aprender desenvolvidos por crianças e adolescentes no uso das TICs, acontecem na maioria das vezes fora da escola e à revelia dela.

Para a escola e parte dos professores, a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos pode ser ampliada a partir da inserção dos professores e alunos nas tecnologias digitais ainda tem sido lenta. Os professores não se recusam a utilizar esses recursos, mas apresentam dificuldades sobre estratégias que podem utilizar, explorando as novas tecnologias educacionais e as mídias digitais, quando ainda não dominam as potencialidades que estas podem oferecer.

O investimento na formação docente inicial e continuada contribuirá para que o professor possa integrar em sua prática docente na escola a cultura digital e de forma a agregar com qualidade esses processos ao ensino que desenvolve.

Nesse sentido, García-Vera (2000) refere-se a três dimensões necessárias para a formação docente, ao inserir-se e utilizar as tecnologias digitais: conteúdos de dimensão econômico-laboral, elementos da dimensão político-governamental que regulam esses processos tecnológicos e a dimensão sociocultural.

Para García-Vera (2000), a compreensão da dimensão econômico-laboral propicia o entendimento das relações entre trabalho e estratégias econômicas de controle dos meios de produção, através de um reencontro histórico com essas temáticas. Para o autor, torna-se necessário que o professor compreenda que os produtos tecnológicos foram desenvolvidos para atender às funções que respondem ao interesse que os construiu, compreendendo as questões ideológicas que permeiam a inserção de tecnologias na sociedade.

Ao apontar a dimensão político-governamental, o autor menciona que o currículo de formação de professores deve proporcionar aos profissionais docentes a compreensão sobre a tecnologia que tem sido usada por muitos grupos econômicos como estratégia e instrumento para mantê-los em posição de poder e governo.

Na abordagem da dimensão sociocultural, o autor trata como as tecnologias integram um papel relevante nas configurações da cultura. Aponta, ainda, que ao professor cabe refletir sobre a relação sociocultural e as tecnologias, de forma a ampliar a possibilidade de construir uma escola com opinião pública democrática, consequentemente para poder participar das decisões sobre o caminho do desenvolvimento tecnológico, para que seus produtos sejam ferramentas que facilitem e respeitem os princípios democráticos do contexto no qual estão inseridos.

Nesse sentido, Brito e Purificação (2011, p. 80) salientam que neste início de século “há um longo caminho para que os cursos de formação inicial e continuada dos professores saiam da instrumentalização e entrem no campo da reflexão sobre a tecnologia da educação”.

Segundo Brito e Purificação (2011), é necessário ainda que a formação inicial e continuada do professor contemple o uso dos recursos tecnológicos que possam apoiá-lo em sua prática de sala de aula e na dinâmica de investigação de suas próprias práticas. Assim, o professor poderá buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe, em parceria com outros professores, efetivar uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade e a reflexão crítico-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos.

Fantin (2012) concorda com essa reflexão, ao questionar em que medida a universidade, os centros de formação de professores e seus currículos, como práticas culturais, estão se adequando aos novos desafios da formação tecnológica e digital. Cabe ainda verificar em que medida tais instituições de formação estão se transformando e considerando o ato de conhecer uma aventura pelo novo, que possibilite o lugar da escola e da formação esclarecida sobre e para o contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, o momento atual da formação docente passa por uma necessidade de reconfiguração, para que possa assim atender às expectativas dos

professores quanto à carência de uma formação voltada ao uso das novas tecnologias digitais, ausentes na maioria desses espaços e tão presente no cotidiano da sociedade.

Para Moran (2000), essa necessidade de mudança e de se buscar caminhos para atingi-la significa que:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos clara a sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2000, p. 11).

Moran (2000) afirma, ainda, que sem dúvida as tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino e que elas permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelece pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados a distância. Menciona, ainda, que se ensinar dependesse só das tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.

Essas possibilidades significativas não resolvem as questões de fundo e ensinar e aprender são, para o autor, desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora, em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2001).

Nesse sentido, aborda-se a necessidade de formação docente nessa investigação, buscando contribuir com a prática docente e suas apropriações sobre esses novos recursos tecnológicos, mas reafirma-se que, com a intenção de apontar as tecnologias como fundamentais nas práticas docentes, não se tem o propósito de atribuir a elas todas as soluções dos problemas da educação escolar e da prática docente na escola contemporânea e no trabalho com crianças e jovens da sociedade atual.

As tecnologias digitais são apontadas como possibilidades de avanço de ensino e formação, se forem acompanhadas de uma proposta pedagógica que inclua as dimensões pedagógicas que necessitam ser reconfiguradas na escola básica, a partir do domínio dos conhecimentos básicos e de novos conhecimentos

necessários à formação dos alunos, já reconhecidos pelos professores pesquisados, para interagir na sociedade atual.

Pimenta e Lima (2004), ao mencionarem como se deve pensar a formação docente para o contexto contemporâneo, salientam que:

[...] trata-se de pensar a formação docente como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante tornar a escola um espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68).

Nóvoa (2009) reafirma a importância de aspectos da profissionalização para a formação docente, ao mencionar que não haverá mudança e nada se conseguirá se não se alteram as políticas públicas em relação aos professores e as condições existentes nas escolas para sua consecução. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Nesse sentido, a formação docente, entendida como processo formativo inicial e ao longo da carreira profissional dos professores em contexto contemporâneo, deve levar em conta todos os aspectos e as dimensões anteriormente abordados, possibilitando ao professor compreender e atuar de forma a alcançar seus objetivos educacionais, agregando em seus processos de ensino as abordagens necessárias ao contexto cultural da contemporaneidade.

Considerando a formulação inicial que se objetiva obter na presente dissertação, elucidam-se, a seguir, os encaminhamentos que foram adotados na pesquisa realizada.

## **4 A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E CULTURA DIGITAL: REDIMENSIONAMENTOS DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Neste capítulo, serão desenvolvidos aspectos relativos à investigação que se desenvolveu na presente dissertação. Neste se aborda a metodologia utilizada, o cenário da pesquisa, as categorias de pesquisa e suas análises. A seguir, busca-se a descrição da trajetória da investigação.

### **4.1 CENÁRIO DA PESQUISA: SUJEITOS, CAMPO DA PESQUISA E METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, com base em Lüdke e André (1986), como possibilidade de maior compreensão e análise sobre os processos das práticas docentes e contribuição para a compreensão dos dados a que se propõe investigar.

Lüdke e André (1986), *apud* Bodgan e Biklen (1982), ao conceituarem a pesquisa qualitativa, apresentam características básicas a serem consideradas. Como primeira característica, os autores mencionam o ambiente natural como sua fonte direta de dados, no qual o pesquisador é o principal instrumento. Para os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, através do trabalho intensivo de campo.

A segunda característica indica os dados coletados como predominantemente descritivos. Os instrumentos utilizados propiciam a riqueza de descrições de pessoas, situações, acontecimentos e incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos, entre outros. Sendo assim, todos os dados da realidade foram considerados importantes e busca-se atentar para o maior número possível de elementos presentes na pesquisa proposta, pois os vários aspectos, mesmo supostamente triviais, mostram-se essenciais para a compreensão do problema estudado.

Na modalidade de investigação qualitativa, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos



procedimentos e nas interações cotidianas. Os autores apontam, como possibilidade, que a complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

Na pesquisa qualitativa, os significados que os professores pesquisados dão às coisas e à sua vida profissional são focos de atenção especial do pesquisador. Busca-se capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Os autores salientam, ainda, o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes, a serem narrados com a acuidade de suas percepções. Deve-se então encontrar critérios para checá-las, discutindo abertamente com os participantes ou confrontando respostas e categorias levantadas com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

Como última característica, os autores mencionam que a análise dos dados tende a ser indutiva. Segundo os autores, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas, antes do início dos estudos. Lüdke e André (1986) *apud* Bodgan e Biklen (1982) afirmam que as abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Flick (2004) aponta a pesquisa qualitativa como relevante para o momento social atual, no qual os estudos das relações sociais consideram a pluralização das esferas da vida humana. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para os estudos empíricos das questões investigadas. A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais se defrontem cada vez mais com novos contextos e perspectivas sociais. Consequentemente, a pesquisa é cada vez mais obrigada a utilizar estratégias indutivas, nas quais são necessários conceitos sensibilizantes para abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

Tais definições vão ao encontro do objeto da presente pesquisa, que consiste em analisar as práticas docentes desenvolvidas por um grupo de professores de escolas públicas de Curitiba, considerando suas compreensões sobre as novas necessidades geradas pela influência dos processos da cultura digital no ensino e na formação dos estudantes da escola básica contemporânea.

A pesquisa desenvolvida na presente investigação foi realizada no cotidiano escolar, onde as categorias de análise selecionadas dizem respeito ao desenvolvimento de processos pedagógicos mediadores no dia a dia de sala de aula de cada professor investigado. Procurou-se apontar, a partir desse contexto de pesquisa, as possíveis variáveis que possam estar relacionadas às temáticas em estudo.

Nesse sentido, Campos (2009, p. 282) destaca algumas questões preponderantes a serem levadas em conta na pesquisa sobre a educação escolar:

Nada é simples nessa construção. Por um lado é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por falta de condições políticas para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. Por outro lado, se é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento é mobilizado em educação. Questões mais amplas sobre valores éticos, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisas, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contribuições.

A seguir, serão descritos as etapas da investigação, especificando as opções por procedimentos e passos utilizados para a coleta e análise dos dados.

#### 4.1.1 Trajetória da pesquisa

Cabe ressaltar, nesta trajetória de investigação, o aprofundamento e as reflexões realizadas no processo de análise bibliográfica a partir do referencial teórico de autores adotados para a pesquisa e que compuseram o quadro teórico que acompanhou e orientou a pesquisa em todas as suas etapas.

Como parte do estudo exploratório inicial para o estabelecimento dos passos posteriores da pesquisa, realizou-se a investigação sobre *práticas docentes e cultura digital*, nos programas de pesquisa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo-USP e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR, já anunciados na justificativa dessa dissertação, e que apresentaram dados de avanço neste interesse de

pesquisa, embora ainda de forma lenta, o que justificou a contribuição da realização desta investigação.

A trajetória da pesquisa realizou-se em três fases, nas quais foram utilizados como procedimentos: a elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado, entrevistas como momento posterior de retorno às questões respondidas pelos professores, e observação em sala de aula para verificação de aspectos que pudessem confirmar e enriquecer a análise da investigação.

#### 4.1.2 Etapas da investigação: procedimentos da coleta de dados

A primeira etapa da investigação deu-se pela aplicação do primeiro questionário semiestruturado. O questionário, aplicado a 12 professores, teve a devolução de oito professores que apresentaram interesse em participar da proposta de pesquisa.

Esse instrumento foi organizado com base nas perspectivas adotadas por Hagemeyer (2006) sobre o conhecimento e práticas docentes: o científico, o profissional, o didático-pedagógico e o humano-social, já referido anteriormente (Apêndice A). Nessa primeira etapa, tinha-se a pretensão de se conseguir um diagnóstico preliminar sobre os professores que iam sendo selecionados, por meio das respostas ao instrumento, apontando os processos que os professores desenvolvem em suas práticas, auxiliando a seleção do grupo representativo selecionado para a investigação.

Na segunda etapa, optou-se pela entrevista como instrumento que possibilitou e oportunizou melhores condições de verbalização para estabelecer relações com o objeto de estudo, buscando-se proporcionar maior liberdade aos professores para esclarecer suas opiniões e falar sobre suas práticas com relação aos processos da cultura digital. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista consiste em uma poderosa arma de comunicação e pode ser de grande utilidade para a pesquisa em educação.

A entrevista consistiu de uma retomada de questões do primeiro instrumento para melhor compreensão de respostas obtidas anteriormente. Desta forma, partindo-se dos resultados, respostas e depoimentos apontados no questionário inicial, foram selecionados os professores que apresentavam as características de professores catalisadores (HAGEMEYER, 2006). Ainda, foram elaboradas algumas

questões mais pontuais ou específicas da cultura digital sobre a prática pedagógica desses professores, a partir das direções que o questionário inicial apontava, tais como o interesse dos alunos sobre as tecnologias digitais, a percepção de que o aluno de hoje possui concepções imediatistas, a necessidade e contribuições da inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, entre outras.

Nessa direção, em função da presença da cultura digital como um indicativo de mudança nas práticas dos professores investigados, e aparecendo como preocupação em boa parte dos depoimentos, buscou-se aprofundar na entrevista a influência ou não da cultura digital na reconfiguração das práticas pedagógicas dos professores investigados.

Flick (2004) menciona que, apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos. Tais fatores interferem na formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações.

Sendo assim, buscou-se chegar próximo à verdade dos dados obtidos, para analisá-los. De acordo com Flick (2004), cabe apontá-los não como verdades absolutas e sim como possíveis resultados, influenciados pelo cotidiano de pesquisa, considerando a relação entre pesquisador e investigados, para que os desvelamentos e interpretações de dados, realizados de forma crítica e de acordo com as formulações e categorias de análise, possam contribuir nesta e em futuras investigações.

A partir dos depoimentos dessa primeira fase, percebeu-se como intenção dos professores pesquisados a compreensão, como elemento-chave destacado por Shulman (2006), e a consideração a alguns aspectos relativos aos novos interesses e necessidades dos alunos, os quais foram mais reiteradamente enfatizados, como influências nos direcionamentos e mudanças que vieram promovendo em suas práticas.

As entrevistas foram primeiramente gravadas e posteriormente transcritas com fidelidade e atenção às respostas dos entrevistados. A partir da contribuição desta entrevista e com o auxílio do questionário inicial, pôde-se proceder à análise dos dados, para buscar responder ao problema que norteou esta investigação.

O problema de pesquisa consistia em desvelar e compreender a influência da cultura digital para o grupo de professores investigados, levando ao seu redimensionamento das práticas docentes na educação básica.

Para aprofundar os dados da investigação, foram realizadas observações de quatro práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do grupo investigado, que foram agendadas anteriormente, o que também possibilitou uma compreensão e análise mais minuciosas das estratégias e características que os sujeitos da pesquisa evidenciaram, bem como se estas disposições condiziam ou não com as respostas obtidas na aplicação dos instrumentos anteriores.

Salienta-se, nesta etapa, o envolvimento dos professores com a pesquisa, que demonstravam interesse e motivação ao participarem das fases da investigação, sendo que o convite para as observações em sala partiu dos próprios professores pesquisados, que manifestaram o desejo de manter maior contato com a pesquisadora durante as práticas que estavam desenvolvendo em sala de aula.

O número de observações, que não foi do total de professores, deve-se à opção de se investir na análise dos depoimentos e não exclusivamente nas situações de sala de aula, porque na análise dos dados da pesquisa pela narrativa dos professores está implícita a ação do professor.

Segundo Monteiro (2003), nos depoimentos os professores revelam suas compreensões sobre o processo pedagógico desenvolvido e as suas percepções sobre a autoria e participação na construção das aulas.

Embora se tenha a compreensão da importância de analisar os depoimentos dos professores nesta pesquisa, as observações que foram possíveis de algumas práticas pesquisadas auxiliaram na investigação, instigando a pesquisas futuras, nas quais se possa investir nas observações das práticas dos professores como possibilidade de compreensão da influência da cultura digital nas estratégias e mediações que os professores desenvolvem.

#### 4.1.2.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A etapa de análise dos dados transcorreu paralelamente à etapa de aplicação dos instrumentos, em função de que cada conjunto de dados coletados levava a novas necessidades de investigações e à redefinição de procedimentos para a análise.

A partir dos contatos iniciais, percebeu-se que os professores desenvolviam projetos interessantes e motivadores em suas áreas e modalidades de ensino. Identificou-se uma tendência ao uso de TICs e, entre estas, uma maior tendência aos interesses dos alunos relativos à cultura digital. Parte dos professores mostrou uma compreensão de que o aluno de hoje possui novos interesses decorrentes da comunicação virtual, como por jogos *on-line*, grande interesse de navegar a internet, manifestando a busca de facilidades na realização de atividades, imediatismo nas opiniões, entre outros aspectos descritos na análise da pesquisa.

Buscou-se focalizar, na análise da pesquisa, os processos de mediação e catálise desenvolvidos pelos professores que incluíam a cultura digital nos processos de suas práticas e que referiram em suas respostas.

Ao se abordar as TICs, especificando-as em alguns momentos como novas tecnologias da informática e da comunicação, salienta-se que o que pode ser entendido como *novo* para alguns professores pode já ser de uso cotidiano por outro professor, e, nesse sentido, menciona-se ainda que uma tecnologia educacional nunca será obsoleta, pois um professor pode fazer uso do que não é utilizado por outros professores (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011).

Nas primeiras fases da pesquisa, os professores catalisadores pesquisados falam de suas práticas e mostram iniciativas de mobilização de conhecimentos ao desenvolver projetos e estratégias de ensino e formação dos alunos. Pontuaram, ainda, aspectos da cultura contemporânea imbricados nas práticas que desenvolvem na educação básica.

Desta forma, na sequência dos dados de análise, caracterizam-se os sujeitos da pesquisa.

#### 4.1.2.2 Os sujeitos da pesquisa – identificação e formação

A pesquisa foi desenvolvida com oito professores da educação básica que atuam no Ensino Médio e Fundamental, selecionados em escolas públicas de Curitiba. Esses professores atuam em cinco estabelecimentos de ensino diferentes, entre escolas das redes estadual e municipal de Curitiba<sup>8</sup>, sendo três escolas da rede municipal de Curitiba e duas escolas da rede estadual do Estado do Paraná.

---

<sup>8</sup>A pesquisa foi desenvolvida no período entre o mês de abril de 2012 e junho de 2013.

Os sujeitos que compõem o grupo investigado foram definidos por pré-indicações, sendo que os mesmos foram identificados por meio de nomes selecionados por grupos de pesquisas do Núcleo de Pesquisas sobre Formação Docente: Currículo, Práticas de Ensino e Paradigmas Contemporâneos, do Setor de Educação da UFPR.

As indicações foram ampliadas pela pesquisadora em visitas prévias nas escolas nas quais esses profissionais atuavam, sendo que os mesmos foram apontados por seus gestores e equipe pedagógica por se destacarem em tentativas de reconfigurações de suas práticas docentes.

Os profissionais indicados apresentavam características diferenciadas em suas práticas e mostravam atenção aos interesses dos alunos em suas áreas de ensino. Essas características aproximavam-se do que se buscava para a investigação, sobretudo ao se observar que os professores selecionados apresentam perspectivas de inovação em suas práticas.

Desenvolviam práticas de forma criativa e voltadas ao sucesso dos alunos, mesmo diante de problemas diversos presentes na escola pública, como indisciplina, pouca participação dos pais ou responsáveis, dificuldades sociais, econômicas e contextos problemáticos frequentes nas comunidades das escolas públicas. A partir dessas constatações, o grupo de professores selecionado mostrava, em vários aspectos, corresponder nas práticas que desenvolvem a perspectiva catalisadora que se buscava.

Para identificação dos professores pesquisados, foram levados em conta os dados da formação, trajetória, área de atuação, apresentados no Quando 4.1 a seguir:

QUADRO 4.1 – CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Professor (a)	Graduação	Pós-graduação	Tempo de Atuação	Área de ensino em que atua
Joana	Letras	Especialização em Literatura brasileira	21 anos	Ensino fundamental, séries iniciais
Juliana	Licenciatura em História	Especialização em Tecnologias Educacionais e mestrado em Educação	20 anos	Ensino fundamental, e ensino médio / disciplina de História
Emília	Letras	Especialização em Educação especial	17 anos	Ensino fundamental e médio/ disciplinas de Português e Inglês
Brida	Pedagogia	Especialização em TIC na Educação-Teoria e Prática	4 anos	Ensino fundamental /séries iniciais
Silvana	Licenciatura em Física	Metodologia do Ensino Superior	15 anos	Ensino médio/ disciplina de Física
Roger	Letras	Especialização em Literatura Brasileira e Inglesa Especialização Pedagógica do Professor Universitário	8 anos	Ensino Fundamental séries iniciais e EJA
Roberto	Filosofia	Especialização em Ética	6 anos	Ensino médio /disciplina de Física
Luana	Educação artística com habilitação em artes Cênicas		15 anos	Séries iniciais e educação integral do ensino fundamental

FONTE: Elaboração do autor a partir das respostas obtidas nos questionários da pesquisa.

O interesse da investigação era analisar os processos de ensino que os professores catalisadores desenvolvem e, por isso, não se especificou área ou modalidade de ensino, como se pode verificar no quadro acima.

A formação no grupo é bastante variada, sendo três professores com graduação em Letras, três em Pedagogia, um em Filosofia, uma professora com formação em História, outra com formação em Física e a última professora com formação em Educação Artística<sup>9</sup>.

A maioria tem especialização, sendo que dois professores que fazem parte do grupo investigado buscaram cursar Especialização em Tecnologias Educacionais, um apresenta ainda a progressão da formação em nível de Mestrado e apenas uma professora não possui ainda formação ao nível de Especialização.

O fato de que a maioria dos pesquisados tenham cursado Especialização ou cursos da Pós-Graduação tende a sinalizar o interesse pela formação continuada como necessidades de mudança e reconfiguração de metodologias da prática.

<sup>9</sup>Durante a apresentação dos dados e de suas análises, todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios para preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.



Reitera-se a afirmação de Nóvoa (1999) de que é muito difícil imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Diferente da maioria dos programas de formação e de cursos que todos os dias são lançados, cabe levar em conta uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo de diferentes ciclos da sua vida profissional, na busca de construir novas lógicas de formação que valorizem as fases e experiências nas quais modifica convicções e práticas.

Quanto ao tempo de serviço, cinco professores têm mais de dez anos. A professora Joana foi a professora investigada com mais tempo de serviço no grupo pesquisado, contando vinte e um anos de carreira docente como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dos professores, três têm mais de quatro anos de atuação como docentes. Ao se verificar que os profissionais tinham um tempo maior de carreira e que já possuem em sua trajetória os conhecimentos e saberes da prática, pode-se dizer que este é um dado que neste grupo preponderou para o investimento significativo observado em suas práticas.

Segundo Pimenta (2010), o tempo de exercício na profissão docente, em parte dos casos, possibilita aos professores mais elementos para analisar e compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da atividade docente, levando-os a intervir para transformá-la. Os saberes teóricos propositivos articulam-se aos saberes da prática, ressignificando-os, como se observou na pesquisa posteriormente.

No Quadro 4.1 pode-se observar também a decisão de que, na seleção do grupo pesquisado, os professores catalisadores seriam caracterizados em diferentes áreas de ensino. No grupo contou-se com as áreas de História, de Física, de Português, de Inglês e áreas da Educação Integral e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A atuação dos professores em níveis de ensino apresenta ainda diferenciações nas diferentes faixas etárias dos alunos, sendo que quatro professores atuam nas séries iniciais e finais no Ensino Fundamental e os quatro restantes, no Ensino Médio. Nessa análise, permite-se supor que os professores catalisadores são atuantes das várias áreas de ensino e em diferentes modalidades.

Ao abordar a prática docente no contexto contemporâneo, torna-se fundamental a compreensão sobre a contribuição dos processos de formação

docente e sua influência nos professores investigados. Considerou-se, nos dados iniciais do questionário aplicado, a identidade e a formação dos professores.

Ao serem questionados sobre a contribuição da formação inicial, quase todos declararam que é importante a formação docente inicial quanto aos aspectos teóricos, mas foram unânimes em responder que as aquisições teóricas precisam estar relacionadas à prática, o que na formação docente nem sempre acontece.

No que se refere à formação continuada, também mencionaram que é fundamental e de grande importância para o desenvolvimento de melhorias na prática docente. Apontaram os professores que os cursos de formação dos quais participam ainda necessitam ser revistos, porque se baseiam nas práticas desenvolvidas pelos professores na escola, em dificuldades ainda não sanadas, ou em aspectos somente teóricos. Para os professores, ambos os aspectos necessitam ser revistos na formação, para que possam atingir os objetivos propostos na função e atuação futura.

No referencial teórico desta pesquisa, reflete-se sobre a busca de romper com a fragmentação da teoria e prática na formação docente inicial. Ao desvincular estes dois polos na formação e ação docente, tende-se a acreditar que a prática resolve-se pelo emprego de técnicas e que tem um fim em si mesma, ou pode-se reforçar a ilusão de que somente a teoria resolveria as questões da formação de profissionais para a função da docência.

Com relação à contribuição da formação profissional para utilização dos recursos da tecnologia da informática e da comunicação, os professores apontaram que os cursos a distância revelam a potencialidade e a democratização dessas formações.

A formação presencial para o uso de tecnologias foi considerada ainda como ineficaz e raramente tem sido oferecida pelos gestores das secretarias de ensino. Todos manifestaram interesse em participar de cursos que os habilitem cada vez mais à compreensão e aplicação dos processos da cultura digital.

Nesta perspectiva, Lévy (1999) aponta que, no contexto atual, a demanda por formação não só está passando por um enorme crescimento quantitativo, como também está sofrendo uma profunda mutação no sentido de uma crescente necessidade de diversificação e busca de personalização. Os indivíduos suportam cada vez menos acompanhar cursos uniformes ou rígidos, que não correspondem às suas reais necessidades e à especificidade de seus trajetos de vida profissional.

Sendo assim, observa-se a necessidade de investimento na formação docente para auxiliar aos professores as novas compreensões contemporâneas que perpassam pela utilização, análise da cultura digital no processo de ensino e formação humana na escola, que possibilite ao professor a crítica e a consciência da abrangência da cultura digital para seus alunos.

Na sequência do texto são apresentadas as análises realizadas considerando as categorias que emergiram durante a investigação.

#### 4.2 A ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES E A CULTURA DIGITAL: CATEGORIAS E TRATAMENTO DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Para analisar os dados obtidos na pesquisa, de forma a organizá-los e mapeá-los, foram estabelecidas categorias norteadoras e organizadoras da análise realizada e que emergiram das temáticas em estudo nesta investigação.

Optou-se pela análise categorial como procedimento, pois nos depoimentos e nas respostas dos professores foram identificados marcos importantes para a compreensão do problema de pesquisa, ou seja, para a análise da influência da cultura digital na prática docente do grupo investigado. Os marcos foram categorizados em função do tipo de perspectiva ou experiência que representavam em suas respostas, de acordo com as questões investigadas na pesquisa.

Bardin (2009) compreende a análise categorial como técnica de análise do conteúdo, menciona estas como operações de desmembramento do texto em unidades, segundo reagrupamentos analógicos. Sendo assim, as categorias não foram preestabelecidas, mas resultaram da análise, que mostrou também similaridades de opiniões, temas e estratégias mediadoras que apareceram nos dados obtidos.

Para Bardin (2009), as categorias consistem em um método de ordenar a análise, onde se constituem espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a significação da mensagem por meio dos elementos de significação.

Os focos da investigação, em grande medida, emergiram dos depoimentos ao questionário semiestruturado e da *verbalização* dos professores durante a entrevista, a qual levou os professores a explicitarem suas ideias de forma a

possibilitar a leitura das práticas que realizam diante das necessidades que evidenciam em seus alunos decorrentes da cultura digital.

A partir da organização dos dados, os aspectos investigados foram caracterizados a partir de um mapeamento das opiniões, mobilização de conhecimentos, estratégias, iniciativas, inovações e atitudes adotadas pelos professores, levando aos desvelamentos sobre o problema de pesquisa.

Os dados mapeados, bem como as categorias e respectivas subcategorias, serão analisados através das respostas e depoimentos dos professores, coletadas com as contribuições de Shulman (1986, 1987), Hagemeyer (2006), Costa (2010), Giroux e demais autores do referencial teórico que apoia a presente pesquisa.

#### 4.3 CATEGORIAS ADOTADAS NA ANÁLISE DA PESQUISA

Para compreender os processos pedagógicos dos professores investigados, buscando contemplar os objetivos propostos neste trabalho, analisa-se a compreensão que demonstraram sobre as novas manifestações culturais contemporâneas, diante do avanço dos processos da cultura digital e que os leva a redimensionar suas práticas.

Para isso, utilizou-se como apoio teórico na análise da pesquisa a contribuição de Shulman (1986, 1987)<sup>10</sup> sobre a mobilização dos conhecimentos dos professores, neste caso observando as mudanças necessárias diante dos processos da cultura digital.

Ao se investigar os conhecimentos e saberes mobilizados e desenvolvidos nas mediações das práticas dos professores, toma-se como elemento-chave as *compreensões* que demonstram com a relação à cultura digital, levando-os a promover mudanças nas suas práticas.

Shulman (1986) define o conhecimento pedagogizado dos professores e os processos das suas práticas para possibilitar a apreensão dos alunos, considerando os elementos que a constroem: *compreensão, planejamento, transformação, instrução, avaliação e nova compreensão*. Tais elementos são

---

<sup>10</sup> As pesquisas de Lee Shulman tiveram seus resultados publicados nos Estados Unidos, originalmente em artigos de 1986 e 1987. Aqui, utilizamos traduções livres destes artigos e contamos ainda com contribuições dos estudos de Mizukami (2004) e Monteiro (2001, 2003).

utilizados de forma não linear e, por isso, serão identificados nas práticas pesquisadas para caracterizar os processos desenvolvidos.

Shulman (1986) refere-se à *verbalização* dos professores como forma que encontram de revelar seu conhecimento e as causas e possibilidades de mudança e inovação nas práticas que desenvolvem. Para identificar os processos das práticas, levou-se em conta esse processo no qual os professores verbalizam sobre suas práticas na escola em que atuam, visando identificar os movimentos principais observados nas mediações que promovem.

Segundo Hagemeyer (2006), quando os professores têm espaço para falar sobre o seu método e suas formas de ensinar, traduzem processos da prática de ensino, interpretam e apresentam suas opiniões sobre estes processos, de forma evolutiva, revelando suas compreensões e iniciativas, que põem em ação a reflexão intelectual, própria da função docente.

Nesse sentido, o professor, ao compreender as necessidades geradas pelas mudanças culturais, científicas e tecnológicas, leva em conta os novos interesses e motivações dos alunos, o que implica identificar os temas que priorizam para desenvolver novas possibilidades de ensino e formação dos estudantes .

Para auxiliar a análise da pesquisa, serão levados em conta os elementos definidos por Shulman (1986) para a construção e movimentos das práticas docentes, que se manifestam em momentos distintos e de forma não linear.

Shulman (1986) considera a presença e a ação do professor como elementos estruturantes da prática pedagógica. O conhecimento da especificidade de sua área de ensino, ao buscar as melhores formas de mediação pedagógica que levem à assimilação dos alunos, é mobilização que comporta a *inovação* e o impulso da *pesquisa*, que constrói a partir de sua trajetória e dos cursos de formação inicial e continuada, como ressaltou Hagemeyer (2006).

Destaca-se nas proposições de Shulman (1986) o momento da *compreensão*, a ser considerado nas práticas docentes tanto no trabalho com as áreas de ensino como na relação com outras áreas do currículo, bem como de relações que necessitam estabelecer com os novos conhecimentos presentes no contexto sociocultural dos alunos.

Nesse processo de compreensão, os professores demonstram que o conhecimento ou o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e

acabado, como afirma Lopes (1999) ao tratar da mediação didática e o conhecimento escolar.

Do entrelaçamento dos dados obtidos, analisados nas categorias da pesquisa, busca-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por este grupo de professores considerados catalisadores em escolas públicas de Curitiba, para identificar as compreensões que evidenciam com relação à cultura digital e os processos que desenvolvem ao redimensionar suas práticas de ensino e formação humana na escola contemporânea.

Na sequência, foram analisados os dados identificados nas verbalizações, observações de práticas e entrevistas dos professores, compondo categorias e subcategorias que auxiliaram a sistematização dos dados da pesquisa. As categorias tornaram possível agrupar os dados principais buscados nos objetivos do trabalho, e colhidos nas três fases da pesquisa com os sujeitos pesquisados.

A seguir apresenta-se a Figura 4.1 com as categorias de pesquisa:

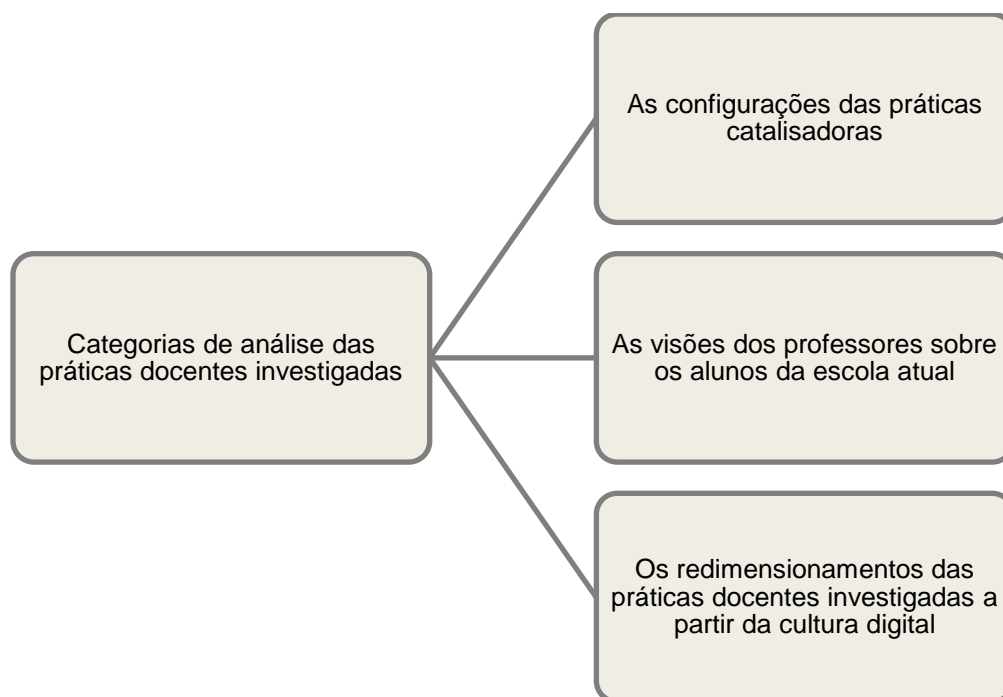


FIGURA 4.1 – CATEGORIAS DA PESQUISA

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada sobre as práticas de professores nos anos de 2012 e 2013.

Para auxiliar na análise dessas categorias de pesquisa, foram enunciadas algumas subcategorias que emergiram na análise dos dados de pesquisa.

As subcategorias, decorrentes de cada uma das categorias adotadas, identificaram processos fundamentais relacionados à prática docente do grupo investigado que emergiram na pesquisa, que foram apoiados na fundamentação, verbalizados pelos professores e observados nas práticas docentes pesquisadas.

As análises dos dados da pesquisa demonstraram as possibilidades dos professores catalisadores investigados, que, como observou Shulman (1986), ultrapassam o ensino dos conteúdos curriculares somente, ao agregar às suas práticas, as necessidades e interesses dos estudantes, referentes à sua inserção na cultura digital.

Na sequência apresenta-se na figura 4.2, a sistematização das categorias e subcategorias que emergiram das análises realizadas:

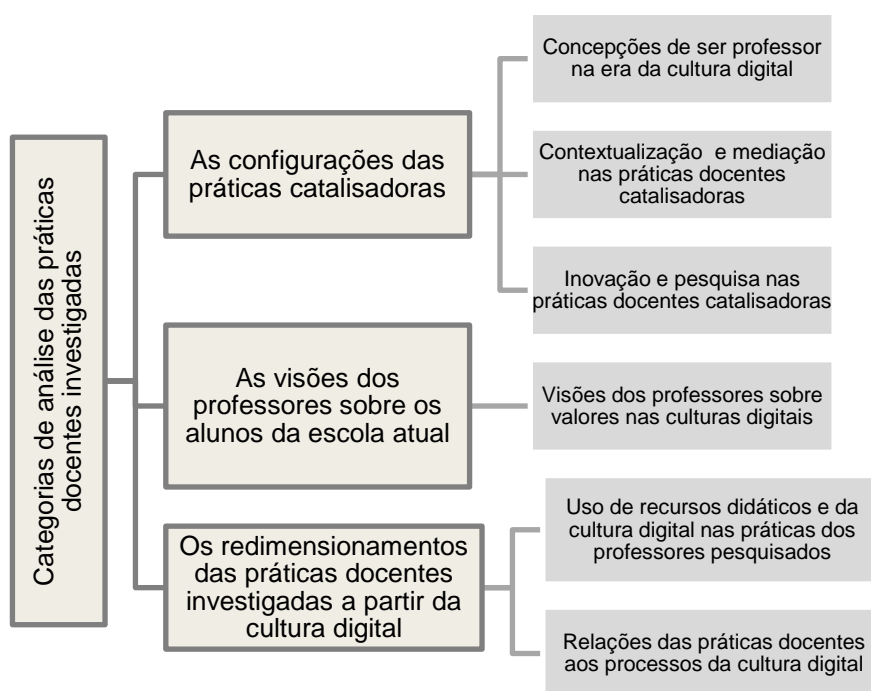


FIGURA 4.2 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada sobre as práticas de professores nos anos de 2012 e 2013.

Apresentam-se a seguir a análise dos dados e observações realizadas na pesquisa, em cada uma das categorias e subcategorias, com base nos autores consultados.

### 4.3.1 Categoria: As configurações das práticas catalisadoras

Optou-se por adotar como primeira categoria a ser analisada com o objetivo de redimensionar as práticas que desenvolvem, diante de processos de transformação social e cultural contemporâneos, nos quais se destacam a evolução científica e tecnológica, das quais decorrem os processos da cultura digital e suas influências nas aprendizagens e na formação dos estudantes da escola atual.

A Figura 4.3, indica a primeira categoria e as subcategorias que daí decorrem, com posterior análise textual.

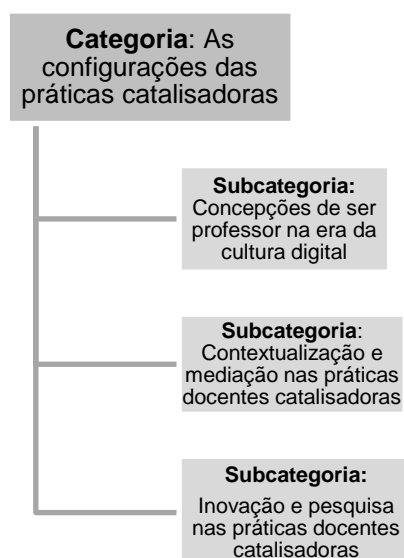


FIGURA 4.3 – CATEGORIA AS CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS CATALISADORASE SUBCATEGORIAS

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada sobre as práticas de professores nos anos de 2012 e 2013.

O grupo de professores caracterizados como catalisadores revela em suas iniciativas novas formas de compreender as necessidades e interesses dos estudantes da escola atual, decorrentes de um complexo contexto de mudanças em todas as áreas da vida humana, que os interpelam, levando-os a desenvolver transformações em suas práticas, novas estratégias pedagógicas e atitudes em sala de aula (HAGEMEYER, 2006).

Mostram as compreensões a que têm chegado, ao identificar necessidades geradas pelas mudanças culturais, científicas e tecnológicas, que passam a interferir nos processos de ensino e formação das áreas de ensino, como na formação de valores dos estudantes.



As mudanças históricas, sociais e científicas do mundo contemporâneo influenciaram os processos das diversas áreas do conhecimento e as instituições da sociedade, interferindo no fenômeno educacional e no âmbito da formação humana, notadamente na educação escolar.

Para Giroux (1999), vários autores manifestaram suas convicções sobre os processos de mudança, principalmente no que diz respeito às certezas da Modernidade, as quais entram em crise em função dos avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo, na fase de transição cultural e histórica entre a modernidade e a pós-modernidade. A *mudança*, nos dias atuais, comporta a turbulência, a instabilidade e a ambiguidade, que exigem dos intelectuais e das instituições novas formas de organização, auto-organização e práticas, o que inclui desconstruções, redimensionamentos e sinergias catalisadoras das novas possibilidades do ser humano (GIROUX, 1999).

No que se entende sobre mudança, cabe considerar também inúmeras histórias dos diversos segmentos e grupos sociais que na sociedade contemporânea passaram a reconhecer sua inserção social e cultural, distanciando-se de uma abordagem global de desenvolvimento da humanidade e aguçando a sensibilidade para o diverso, o diferente, o particular (GIROUX, 1999). Essas constatações levaram a considerar as preocupações dos professores com relação à inserção dos estudantes nos processos da cultura digital, que exercem influências várias e discutíveis, sobre a formação de valores e subjetividades dos alunos da escola básica.

Ao analisar as estratégias metodológicas que foram narradas e observadas pelos professores, verifica-se que os processos de ensino que desenvolvem se ampliam e aprofundam estudos e novas tendências de suas práticas, o que demanda apoio teórico de autores, das ciências e de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, fundamentando os redimensionamentos que vêm promovendo na escola básica.

Constata-se assim que as necessidades e novos interesses dos alunos, decorrentes da sua inserção nos processos da cultura digital, são percebidos pelos professores pesquisados e levam ao redimensionamento de suas práticas. Nos processos narrados e observados na investigação, identificou-se a necessidade dos professores de *contextualização* das questões implicadas nos temas e

conteúdos de ensino, que se desdobraram nas possibilidades de *inovação e pesquisa* detectadas na investigação.

Essas perspectivas, como subcategorias da primeira categoria analisada, decorrem das concepções verbalizadas de *ser professor*, apresentadas a seguir.

#### 4. 3.1.1 Subcategoria – Concepções de ser professor na era da cultura digital

Uma das questões centrais da pesquisa com o grupo de professores refere-se a *ser professor* na escola atual, diante das mudanças do contexto contemporâneo e da evolução científica e tecnológica, nas quais se destacam os processos da cultura digital. Os professores pesquisados falaram sobre suas compreensões e o que consideram como relevante para a função docente na atualidade.

Referiram-se aos novos interesses e motivações de crianças e jovens estudantes da era digital e dos instrumentos digitais que utilizam de forma natural, levando-os a modificar atitudes e estratégias nas práticas pedagógicas que desenvolvem.

O grupo investigado tem revelado percepções sobre a necessidade de que os processos de ensino e a formação dos alunos que promovem na escola, estejam diretamente correlacionados aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos e também aos complexos problemas sociais e culturais do contexto atual, considerando, na construção de suas práticas, a mudança dos interesses e necessidades dos estudantes, seus novos valores e inserção social.

Os professores referiram-se à busca de novos conhecimentos para *ser professor* hoje, e indicaram como fundamentais o estudo, a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional, que possam contemplar as novas formas de atuação docente na escola contemporânea. A maioria dos professores pesquisados cursou a pós-graduação em suas áreas de ensino e relata a importância do aperfeiçoamento profissional no qual tem investido e que decorre da compreensão das necessidades e interesses dos alunos na escola atual.

A professora Silvana, do Ensino Médio, atua com a disciplina de Física e refere-se à importância da forma como o professor hoje se relaciona com os alunos, considerando o distanciamento que ocorre entre jovens da escola atual e os professores. Percebe-se, em práticas pedagógicas que observa, ainda o

autoritarismo que afasta os alunos, aumentando as dificuldades e a falta de estímulo para a aprendizagem das disciplinas. A professora desenvolve uma prática que extrapola os muros da escola, realizando visitas a usinas hidrelétricas, laboratórios de física, empresas, entre outras, que possibilitam aos alunos, além do estudo, a experiência prática sobre os temas e conhecimentos de Física.

Para Brida, outra professora pesquisada, *ser professor* diz respeito a dominar os conhecimentos que ministra, o que significa obter formação e estudos para promover mudanças em suas práticas pedagógicas, diante dos novos estudantes da escola. Na sua entrevista, declarou “[...] *sempre busco novos recursos, novas possibilidades, ou seja, metodologias diferenciadas, que possibilitem aulas mais dinâmicas [...] Minha maior preocupação é a aprendizagem, e o estímulo que posso oferecer para que os alunos venham a aprender*”.

O professor Roberto leva em conta na sua prática pedagógica a troca entre colegas de profissão e seu planejamento é bastante flexível, procurando adaptá-lo às necessidades dos alunos e turmas. Declara o professor:

Eu tenho a humildade de aprender com os colegas, às vezes uma atividade diferente, troco ideias de como trabalhar com o tema, que proporciona um melhor desempenho para uma ação didática a ser desenvolvida com os alunos. Sempre estou atento às novas tendências, modificando meu planejamento de acordo as necessidades e perfil da turma com a qual vou trabalhar.

Essa disposição de compartilhar mostra uma nova forma de *ser professor*, decorrente da necessidade da divulgação de novos conhecimentos e atitudes, que os professores catalisadores demonstram.

Como se constatou anteriormente nesse trabalho, Costa (2010) e Giroux (1999) referem-se a revisões sobre as concepções do trabalho educacional docente na sociedade e na escola contemporânea. Os autores colocam em xeque a tradição conservadora dos cursos de Pedagogia, voltados somente aos processos de transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares, associados aos valores dominantes. Propõem uma formação docente e/ou pedagógica mais ampla e plurifacetada, que contemple as interfaces entre a educação, a escola e a cultura.

Nos estudos que propõe, Costa (2010) delinea o aumento do alcance da cultura digital, especialmente da televisão, em uma dimensão assustadora, que opera dispositivos poderosos, de profundas repercussões na configuração de todas

as instâncias e dimensões da condição humana, nas sociedades contemporâneas. Em suas pesquisas, a autora comenta que todo esse imenso aparato da comunicação e entretenimento da cultura digital, está impregnado de discursos, práticas e táticas de convocar os sujeitos, formando suas identidades e subjetividades (COSTA, 2010).

Decorre, portanto, que *ser professor* na escola atual inclui o questionamento dessas influências, abrindo discussões com os alunos e seus pares sobre fatos, notícias e programações que apregoam comportamentos, formas de vestir, valores e atitudes, nem sempre analisados ou discutidos pelos educadores, pais e alunos.

Segundo Hall (2006), as identidades, que compunham os grupos sociais, e que asseguravam as “necessidades” objetivas da sociedade e da cultura entraram em colapso, provocando mudanças estruturais e institucionais. Nessa perspectiva, a análise dos dados de pesquisa buscou apontar a compreensão e as disposições dos professores caracterizados como agentes sociais e intelectuais que catalisam as necessidades de um novo panorama contextual, dos quais se exige uma nova qualidade docente na contemporaneidade.

Pimenta (2010) esclarece que o modelo de professor como intelectual, requer uma visão que difere da noção de reflexividade, vigente na proposta de Diretrizes Curriculares para a formação do professor e do pedagogo (2005) e que ainda é uma tendência das propostas atuais de formação docente. Sugere aos professores formadores a análise e a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como as formas de dominação social e cultural que afetam o pensamento e a ação docente, processos que não são espontâneos. Para a autora, os professores deparam-se com os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e formas de organização que podem limitar as possibilidades da atuação docente.

Cabe retomar o papel intelectual docente, como afirmou Giroux (1997), como profissionais que pensam cotidianamente sobre as necessidades da educação escolar, de forma consciente de sua função ao formar o(a) homem/mulher contemporâneos. Pimenta (2010) e Shulman (1986, 1987) propõem a construção de um profissional cuja prática se apoie na teoria, diante das mudanças que se tornam necessárias no mundo contemporâneo.

Os professores preocupam-se com as mudanças de suas práticas na escola, buscando relacionar as novas questões e acontecimentos contemporâneos com os

conteúdos, temas e projetos que desenvolvem em suas áreas de ensino. Para quase todos os pesquisados, *ser professor* hoje diz respeito a incluir em suas práticas aspectos que compõem a cultura dos alunos, notadamente a cultura digital.

Nessa perspectiva, referem-se às programações da cultura digital que apresentam visões sobre *diversidade racial, questões de gênero, globalização, poder estatal*, entre outros assuntos de relevância na sociedade, de forma a defender verdades de um mundo globalizado e de cada emissora.

As relações dos conteúdos e temas das áreas curriculares com a discussão desses processos presentes hoje na sociedade contemporânea poderão levar à aproximação e maior aprofundamento dos professores sobre a cultura dos jovens, considerando a sua formação valorativa.

#### 4.3.1.2 Subcategoria – Contextualização e mediação nas práticas docentes catalisadoras

O grupo de professores selecionados, caracterizados como catalisadores, revela em suas práticas e iniciativas novas formas de compreender a prática pedagógica, a partir de novas estratégias metodológicas, estabelecendo relações entre os temas que desenvolvem em suas práticas de sala de aula e o contexto social e cultural mais amplo, iniciativas que partem dos próprios professores (HAGEMEYER, 2006).

Identificou-se a tendência dos professores a um movimento de contextualização em suas práticas, decorrente da necessidade de situar os alunos em cada assunto explorado, ou nas relações entre conteúdos básicos e temas emergentes, que decorrem de notícias e programações da TV, Internet e instrumentos da cultura digital utilizados pelos alunos, bem como de outras fontes, não necessariamente das tecnologias digitais.

Shulman (1987) afirma que a atitude de *compreensão* dos professores evidencia suas capacidades de elaborar formas de trabalhar os conteúdos, considerando as necessidades de apreensão do aluno e o tipo de trabalho necessário em cada caso ou etapa da aprendizagem.

Como se constatou, nas escolas em que atuam, esses professores se destacam por desenvolver projetos diferenciados, os quais revelam, na análise de

dados, a *compreensão* sobre o contexto atual, desenvolvendo práticas atentas às necessidades dos alunos na aprendizagem e aos seus novos interesses.

Serão analisados os processos de contextualização dos professores ao desenvolver conteúdos e as mediações que promovem ao planejar estratégias de estudo de temas e novos projetos, em que aparecem os processos dessas práticas, sendo que na análise serão utilizados os nomes com que foram identificados na pesquisa.

A professora Joana, que atua nas séries iniciais com turmas do ensino regular e do turno integral, desenvolve na escola quatro projetos simultaneamente, sendo que num desses projetos desenvolve o uso e o significado da rádio na escola. Nessa iniciativa, que denota sua compreensão sobre esse veículo de informação, mobilização de interesses e contextualização de assuntos, em conjunto com seus alunos, desenvolve programas de rádio na escola, os quais são apresentados à comunidade escolar, para desenvolver vários conteúdos do programa curricular.

No momento em que ocorreu a entrevista com a professora, ela desenvolvia um projeto com os alunos no qual contextualizou as transformações tecnológicas na sociedade atual, tendo utilizado um filme: *A invenção de Hugo Cabret*. O tema foi aprofundado com livros da literatura infantil que abordavam a temática e planejou visitas a espaços culturais da cidade em que poderia exemplificar outros aspectos, tendo recorrido ainda ao apoio do livro didático para essa atividade.

A professora aponta como essencial nesses projetos o momento de dialogar com os alunos, para refletir sobre os temas, antes de partir para as atividades práticas programadas. Trabalha previamente com os alunos as características e aspectos que são intrínsecos a cada tema e metodologias que visa desenvolver.

Para Shulman (1986), o *planejamento* das atividades, considerando as necessidades percebidas pelos professores, leva a mudar as estratégias da prática, consistindo em um dos elementos da construção das práticas pedagógicas. Entre o planejamento e a instrução dos projetos (atividades, novas ideias, uso de materiais diferenciados e pesquisas), para o autor ocorre o que definiu como *transformação* da prática.

Para quase todos os professores, há necessidade de preparo e embasamento sobre temas que vai abordar em sala de aula, que considera fundamental para que os alunos compreendam cada aspecto que será abordado

nas áreas de ensino. Os professores levam em conta o interesse que os alunos demonstram por formas de relacionamento, comunicação e uso de instrumentos da mídia digital, que levam em conta em suas atividades. Nas etapas das produções das atividades que promovem, comentam as preocupações sociais, científicas e contextuais que clarificam os assuntos que são tratados.

Além do interesse da professora Joana por atividades nas quais emprega vídeos e filmes, a professora produz um jornal na escola, que já está na 5ª (quinta) edição. Nessa atividade, os alunos, com as instruções necessárias, constroem o jornal com matérias, editoriais e reportagens referentes a assuntos do programa curricular, projetos e notícias da escola e temas selecionados como essenciais e que justificam o compartilhamento pelos estudantes.

Comenta a professora que o jornal é uma mídia um pouco distante para eles e a população em geral não lê jornais. Apresenta à comunidade escolar todo o trabalho, a sua estrutura e organização, comenta a história do jornal, como se lê, a leitura de textos e matérias, ou a leitura da mesma notícia de maneira diferente. Segundo a professora, não é fácil ler ou ver a mesma notícia de maneira diferente, para levá-los a fazer relações entre o panorama social e as notícias que ocorrem. Com esta prática, “os alunos vão exercitando a leitura e a escrita, de forma crítica sobre a mídia, entre muitos outros objetivos que contempla nestas atividades”, declarou a professora Joana.

O primeiro jornal foi elaborado como mural; o segundo e o terceiro foram elaborados em preto e branco e em papel comum. O quarto jornal já foi impresso e está em circulação e a quinta edição foi acompanhada no momento da pesquisa. A professora mostrou algumas das edições do jornal e de fato trata-se de formas motivadoras, lúdicas, e que procuram mobilizar interesses e informar de maneira significativa os alunos e a comunidade escolar.

Relata que na edição observada a reportagem principal foi uma visita de representantes de uma tribo indígena que esteve na escola e que foi documentada como um acontecimento importante na comunidade escolar. Salaria que os alunos são os principais redatores e, nesse trabalho, eles mesmos fizeram a entrevista com os índios.

O jornal apresenta ainda uma seção que é “Fala professor”, na qual a Equipe do *Caderno Minha Escola* escolhe um professor para dar opinião sobre um determinado assunto. Nesta matéria, uma professora de Ciências foi escolhida e

decidiu-se que ela deveria falar na pauta sobre a “Alimentação saudável”, tema que era tratado na época em sala de aula. Os professores de Matemática e Educação Física falaram de suas atividades e a professora Joana interfere pouco nas pautas.

Ainda relata a professora que, em outra seção, aborda o perfil do professor do Colégio, para o conhecimento de hábitos dos professores fora da escola, como o que prefere fazer em momentos de lazer e outras atividades, e que respondem em entrevistas com os editores do jornal.

Algumas seções do jornal abordam os temas trabalhados nos conteúdos escolares e são selecionados títulos como: “O Colégio X na rua”, “Memória do Colégio X”, “Caderno de Esportes”, “Arte no Colégio X”. O tema “Brincando e aprendendo” tratou de todas as atividades mais lúdicas da escola, a comemoração do dia das crianças, o teatro, ou um trabalho mais lúdico desenvolvido em sala.

Os alunos escolhem os temas, decidem sobre o que será escrito e ela auxilia, orientando os passos e organizando o seu pensamento. A equipe editora sai para entrevistar a comunidade sobre esses temas, contribuindo para o levantamento da história da escola no passado, projeto desenvolvido pela professora Joana, em 2012. No projeto, vieram pessoas que já haviam trabalhado e estudado na escola, que conversaram com os alunos rememorando fatos, mostrando fotos, comentando suas experiências na escola.

A professora Juliana, de História, atua no Ensino Fundamental e Médio e foi selecionada pelo modo pelo qual trabalha os conteúdos do currículo de História. Neste trabalho, utiliza estratégias que estabelecem relações com o contexto social em que vivem, levando os alunos a situar e compreender aspectos sobre o conteúdo em desenvolvimento. Destaca-se, na metodologia da professora, a possibilidade de proporcionar aos alunos formas de refletir sobre os temas e com isso os instiga a descobrir e pesquisar sobre novos assuntos que clarificam questões históricas e que interagem com os conteúdos curriculares de História.

Durante a observação de uma das práticas dessa professora, ela proporcionava aos alunos um debate histórico, no qual havia motivado os estudantes a trazer resultados de pesquisas na Internet, artigos de historiadores, curiosidades e fatos que se relacionassem ao tema em estudo, sobre a República. Depois desse trabalho de pesquisa, os alunos partiram para a discussão e reflexão das questões identificadas na temática em discussão.



Na proposta do debate dessa atividade, percebe-se o processo de mediação promovido pela professora, que continuou desenvolvendo com perguntas estimuladoras e curiosas sobre o período da República. Os alunos participaram de maneira autônoma, organizada e crítica, envolvendo-se e aprofundando os assuntos do período republicano, relacionando-os ao momento atual. A partir desse tipo de atividade, como declarou a professora, tornou-se para os estudantes algo natural e prazeroso o trabalho da disciplina de História, sendo que em geral os temas se tornam tarefas menos áridas ou de difícil apreensão.

A professora desenvolve uma prática catalisadora ao buscar novas estratégias de ensino para desenvolver os conteúdos que ministra, agregando as necessidades e interesses que observa nos alunos com relação ao conteúdo de ensino em sala de aula. A professora domina o conteúdo da área e não se apoia somente no livro didático, transcendendo a mera transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis.

Na construção das práticas pedagógicas, utiliza a *pesquisa*, apontada por Hagemeyer (2006), Pimenta (2010) e Ghedin (2010) como necessidade dos professores na escola contemporânea, que se insere em um contexto complexo e que amplia seus processos de conhecimentos científicos, tecnológicos, que geram novos processos culturais a serem considerados nas práticas da escola básica.

A professora Brida, das séries iniciais, elabora atividades e desenvolve um trabalho de produção de jogos didáticos, dos quais as crianças gostam e estão habituadas em sala de aula, e desenvolve segmentos dos conteúdos curriculares a partir dessas atividades. Trabalha com vídeos, documentários, filmes, internet e produz atividades no computador, como edições no Movie Maker<sup>11</sup>, para contextualizar os conteúdos e temas de ensino. Percebe-se que renova sua prática docente a partir de iniciativas próprias e instiga um processo de colaboração com troca de experiências entre os alunos e seus colegas no âmbito escolar.

Estimula novas formas de conhecer nos alunos, e afirma “recorrer a novos recursos e metodologias diferentes, porque os alunos mostram maior interesse por aulas mais dinâmicas”. Sua maior preocupação é a aprendizagem dos alunos.

Aponta no seu planejamento a busca de referencial teórico com base nas teorias de aprendizagem para maior compreensão sobre “como o aluno aprende, e

---

<sup>11</sup> *Movie Maker* consiste em *software* de edição de vídeos.

se ele não aprende dessa ou outra forma, tento de outras maneiras para conseguir sua aprendizagem”. Esse interesse é apontado por Shulman (1986), ao tratar do conhecimento curricular docente, o impulso que os leva a promover mediações diversas, para que os alunos cheguem a se apropriar do conhecimento na fase escolar.

A professora Brida interessa-se por pesquisar sobre os processos de sua própria prática e declara que busca compreender *por que, como e para que* está desenvolvendo determinados conteúdos e estratégias ao ensinar, sendo que essa reflexão tem proporcionado a *produção de artigos* sobre as metodologias que desenvolve em sala de aula. Essa é uma atitude de divulgação do conhecimento pedagógico ainda pouco comum entre os professores e a ser incentivada para o compartilhamento e a valorização das iniciativas dos professores.

O conteúdo *pedagogizado*, citado por Shulman (1986), aponta esta interação e apreensão pelos alunos, que somente ocorre quando o professor reflete e interpreta de forma contextualizada a informação das aprendizagens da sua área de ensino e dos processos aí implicados.

A professora Silvana, que atua com a disciplina de Física no Ensino Médio, foi apontada pela Equipe Pedagógica por desenvolver a prática docente de forma tranquila, consciente dos objetivos de seu trabalho. Nos seus depoimentos, relata que busca contextualizar os assuntos de suas aulas, o que é para ela uma grande preocupação pedagógica. Proporciona aos alunos a significação dos conteúdos desenvolvidos e suas relações com outras áreas ao máximo, e para isso usa e explora ambientes que extrapolam o espaço de sala de aula. Investe em visitas técnicas que se identifiquem com as propostas dos conteúdos que desenvolve. Acredita que os alunos necessitam “visualizar e apreender como os conhecimentos da Física se processam no cotidiano social”.

Em uma das observações de sua prática pedagógica, a professora programou uma visita a um laboratório de Física na Universidade Federal do Paraná. Foi possível perceber que a mediação didática da professora não está baseada em uma concepção de que o professor é o dono do saber e que cabe a ele apenas transmitir os conteúdos prontos e acabados aos alunos.

A professora manifesta através de sua prática pedagógica a compreensão que o ensino dos conteúdos do currículo escolar necessita ser planejado de forma a facilitar a compreensão e interesse dos alunos. Avalia que os instrumentos da

cultura digital são coadjuvantes das estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos e evidencia sua compreensão sobre as novas formas de aprender dos alunos. Como já se mencionou anteriormente, o raciocínio pedagógico possui caráter dinâmico, no qual o professor gerencia as situações novas, a fim de atingir seus objetivos, buscando interesses no processo ensino-aprendizagem dos alunos (SHULMAN, 1987).

O professor Roberto, da disciplina de Filosofia, ao atuar com turmas de Ensino Médio, pela maneira como se relaciona com os alunos, consegue despertar neles o interesse pelo estudo de sua disciplina. Trabalha na escola pública, com alunos apontados por outros professores como desinteressados, indisciplinados, o que resulta no baixo rendimento escolar. Esses mesmos alunos, para o professor Roberto, têm grande potencial, que procura desenvolver em suas aulas.

Para o professor:

[...] a motivação dos alunos é um destaque a mais; recentemente esses alunos solicitaram à direção da escola a formação de grupos de estudos aos sábados, que frequentam de forma voluntária; nesses estudos dialogam e refletem sobre temas e conteúdos da disciplina relacionados a outros temas da realidade sociocultural dos alunos.

Declara o professor sobre os processos que desenvolve:

O que eu faço e valorizo é atitude de autoavaliação minha e da turma. Se eu não conheço a turma, não consigo compreender as necessidades específicas daquele grupo; as turmas são diferentes. Utilizo e exploro esse processo como parte do planejamento, que não é só aquilo que elaborei ou configurei previamente; deve ser reformulado com base no meu conhecimento, diretrizes e no contexto dos alunos. Levando em conta a voz do aluno, as perspectivas socioculturais que apresentam, isto é, uma escola democrática, eles participam do planejamento das aulas. (Entrevista do professor Roberto, de Filosofia, atuando no Ensino Médio).

Na escola onde o professor atua, os outros colegas, assim como a direção da escola, indicam as práticas que o professor desenvolve como de contextualização e significativa contribuição para o desenvolvimento dos alunos, até mesmo em outras disciplinas, bem como para a permanência e interesse dos alunos que frequentam a escola. Há um interesse do professor pela compreensão dos problemas que interferem nas atitudes de desinteresse demonstradas em outras matérias.

Para Shulman (1986), o professor é capaz de refletir, identificar e compreender problemas que interferem no interesse e aprendizagem dos alunos para programar suas ações, elaborando atividades diferenciadas, uso de novos materiais e procedimentos diante das situações diferenciadas que apresentam, a fim de levar o aluno às aprendizagens que necessitam.

Para o professor, a *mediação* do conhecimento de sua área precisa ser garantida durante o período de sua aprendizagem e preocupa-se com a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos. A mediação didática com relação ao conhecimento escolar foi apontada por Lopes (1999), que destaca o acesso ao conhecimento científico, o qual demanda uma nova visão sobre a escola, distanciando-a de processos meramente reprodutores de conhecimentos prontos e acabados.

Considera Lopes (1999) a importância da mediação didática para que os alunos sejam estimulados a discutir conhecimentos já legitimados na sociedade e a busca da construção de novos conhecimentos.

O professor Roger, que atua com turmas de Educação Integral, trabalha com a prática de Educação Ambiental, desenvolvendo na escola projetos de horta e jardinagem, nos quais estabelece algumas parcerias com empresas que auxiliam e investem em seus projetos, disponibilizando recursos necessários para desenvolver essas práticas. O professor desenvolve, paralelamente a essas atividades, os conteúdos curriculares sobre Educação Ambiental, sendo que, por intermédio desses projetos, contextualiza a questão ambiental e, como declara o professor, “os alunos presenciam de forma significativa como o meio ambiente pode, deve e precisa ser preservado”.

O professor desenvolve ainda, na mesma escola, práticas de conscientização sobre saúde alimentar, sendo que os próprios alunos produzem, colhem e utilizam os alimentos e os produtos que cultivam na horta da escola. No decorrer da investigação, o professor relatou ainda que leva os alunos a compartilhar com a comunidade da escola os conhecimentos que adquirem em suas aulas. Durante a investigação da prática do professor, destacou-se a produção de um *folder* sobre Educação Ambiental, produzido pelos alunos e pelo professor.

Nessas constatações sobre a prática dos professores, pode-se perceber como desenvolvem processos de *instrução de projetos*, como define Shulman

(1986), nos quais mobilizam seus conhecimentos, criados e aprimorados a partir de buscas por aperfeiçoamento profissional, relações com novos conhecimentos e mediações que levem os alunos à aprendizagem dos conteúdos de forma mais prazerosa e no tempo atual.

A professora Emília trabalha com turmas de Ensino Fundamental e Médio com a disciplina de Português. Destaca-se também nas suas atividades e depoimentos uma compreensão sensível sobre o momento atual, que a tem levado a buscar novas perspectivas em suas atividades. Nessas novas estratégias, trabalha de forma contextualizada, aproveitando as potencialidades dos recursos tecnológicos para desenvolver suas propostas curriculares de forma mais significativa e atraente aos alunos.

Manifestou durante a entrevista a compreensão sobre a necessidade de que, além de se inserir mídias digitais nas atividades com os alunos, torna-se importante refletir sobre a influência dos instrumentos e tempo gasto nas atividades digitais na realidade social dos alunos. A Equipe Pedagógica da escola observa que as aulas da professora Emília repercutem em reflexões socioculturais para seus alunos e como estes sentem prazer e interesse em participar dessas aulas.

A mesma professora mencionou, durante a investigação, a sua preocupação ao planejar como uma constante busca por relacionar os conteúdos curriculares de português e inglês com temáticas outras, necessárias ao entendimento dessas aquisições, que proporcionem discussões e reflexões significativas para os jovens com os quais trabalha.

Buscou-se analisar, nas práticas dos professores catalisadores investigados nessa subcategoria, a *compreensão* a que chega este grupo sobre as novas configurações culturais presentes na sociedade atual e que se observou como um dos movimentos fundamentais que desenvolvem. Nas relações que estabelecem entre os conteúdos de suas áreas e atividades de ensino com conhecimentos, consideram as necessidades dos alunos e sua inserção sociocultural, levando em conta nessas relações os acontecimentos sociais, notícias da escola, da comunidade, da sociedade e em escala mundial, nas atividades pedagógicas.

Ainda nesta categoria, abordando as metodologias utilizadas e mencionadas em geral, os professores indicaram que tentam aproximar as temáticas desenvolvidas em sala de aula com a realidade social, possibilitando maior proximidade com o contexto sociocultural de seus alunos.

A professora Joana, das séries iniciais, declarou:

Gosto de dar um enfoque histórico cultural aos assuntos que trato com os alunos, converso muito, exponho materiais e trabalhamos com grupos de pesquisa. A produção do jornal impresso me possibilita atingir essa contextualização dos conteúdos curriculares. Conhecer esse meio de comunicação, a função, leitura, produção, possibilita aos alunos mais interação entre eles, bem como aproximação com as temáticas desenvolvidas.

Verifica-se na exemplificação da prática da professora Luana, direcionamentos semelhantes quando afirma:

[...] as metodologias que desenvolvo em minhas aulas viabilizam uma aprendizagem significativa, para que o aluno possa fazer conexões entre as disciplinas, bem como entre o conteúdo estudado e fatos do cotidiano. Como num estudo que desenvolvemos em aula sobre Israel, relacionando as obras de Cândido Portinari, que possibilitou análises e reflexões, bem como comparações com o Brasil.

Os professores mencionaram que no trabalho curricular procuram estabelecer relações *com* e *entre* outras disciplinas e assuntos abordados. Percebe-se as mediações possíveis entre os conhecimentos da área de ensino e a aprendizagem dos alunos pela diversidade de recursos didáticos utilizados e a inserção de estratégias metodológicas variadas utilizadas pela professora.

Quanto à busca de mudanças em função dos interesses e necessidades dos estudantes, os professores apontaram ainda a importância de atividades extraescolares, como passeios e visitas técnicas, e mencionaram a preocupação em desenvolver estratégias didáticas de forma lúdica, que possam contemplar os níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem de seus alunos.

A professora Brida, de séries iniciais, manifestou em suas respostas a busca por metodologias que contextualizem e promovam mediações entre os processos de escrita e leitura e os novos interesses dos alunos, também promovendo interações e o compartilhamento de ideias e informações na construção do conhecimento dos alunos:

Busco uma variedade de abordagens e estratégias nas minhas aulas, respeitando as várias inteligências e estilos de aprendizagem dos alunos.

Trabalho e ênfase no lúdico, através da construção de jogos didáticos e uso de multimídias que enriquecem meu trabalho. Quero que a minha prática contemple espaços de interação para construção do conhecimento e não somente assimilação de conteúdos. A colaboração, interação entre os alunos, valorizo muito, é com o trabalho em equipe compartilhando ideias e informações que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Nos redimensionamentos observados em suas práticas na escola, a compreensão da presença e influência de novos conhecimentos e aspectos culturais no processo de ensino e formação dos alunos modifica hábitos pedagógicos da cultura escolar e cria espaços para uma cultura mais autônoma no âmbito escolar.

Percebeu-se que todos os professores recorrem ao planejamento como momento prévio de identificação das melhores formas de ministrar suas aulas e atividades da prática. No *planejamento*, os professores, segundo Shulman (1987), transformam suas práticas pedagógicas e também proporcionam aos alunos a apreensão e/ou mudança de conceitos prévios, que já dominam, em conceitos mais sistematizados, aos quais agregam novos conhecimentos.

Essa primeira subcategoria leva a constatar que esses professores desenvolvem diariamente processos de pesquisa, reflexão e avaliação sobre sua própria prática. Como já se mencionou anteriormente, os momentos de construção da prática pedagógica dos professores, segundo Shulman (1986, 1987), não aparecem de forma linear nas estratégias e atividades que desenvolvem. São intrínsecos ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

As perspectivas percebidas nas práticas catalisadoras demonstram preocupações sociais, científicas e culturais, buscando contemplá-las nas práticas que desenvolvem, o que levou a constatar um movimento sempre presente de contextualização dos conteúdos curriculares, temas e projetos que optam por desenvolver, como se observou.

#### 4.3.1.3 Subcategoria – Inovação e pesquisa nas práticas docentes catalisadoras

Nesta subcategoria, observou-se nos professores catalisadores a opção por procedimentos que ocorrem em função do reconhecimento de necessidades diversas dos estudantes, decorrentes das mudanças contemporâneas e a partir de

sua inserção nos processos da cultura digital, os quais os instigam a novas formas de tratar os conteúdos e a formação de valores humanos.

Nas respostas sobre aspectos de *inovação* em suas práticas, quatro professores responderam:

– Eu percebo que minha prática é um pouco diferenciada, comparado hoje com as metodologias de ensino que eu vejo, *considero que estou tentando reelaborá-la sim*. E isso se dá pela minha capacidade de ser humilde, de aprender com os colegas; às vezes uma atividade diferente, troco ideias de como trabalhar com o tema. Outra coisa que faz com que eu modifique minha prática é que sempre devemos estar atentos às *novas tendências, mas também modificar e redimensionar a prática desenvolvida* na escola ao perceber o perfil da turma (Professor Roberto).

– Não me vejo como inovadora, acho que para ser inovadora tem que trazer uma coisa nova, tento fazer bem aquilo que os outros também fazem, *eu tento fazer bem feito*. Busco estratégias que auxiliem aos alunos aprender o que é necessário para formação deles. Não me vejo como inovadora. Eu tento é não me acomodar... Eu acho que o fato é que a Física é totalmente ligada ao dia a dia; a partir do momento que eles começam a perceber isso, eles começam a construir e reconstruir seus próprios conhecimentos. Busco relacionar os conteúdos de Física ao cotidiano do aluno, acredito que nestas relações ampliam seus conhecimentos. (Professora Silvana, de Física - Ensino Médio).

– Inovador seria apontar uma coisa nova. Eu acho que sou muito estudiosa e procuro trazer este estudo para minha prática; eu me vejo com alguns diferenciais, às vezes alguns colegas perdem muito tempo brigando com os alunos, e eu vou buscando estratégias para superar e atingir os objetivos que proponho com os alunos. No momento estou fazendo uma prática, estamos estudando a história da escola. Os alunos vão até os documentos da escola, e pesquisam as informações e dados, têm que analisar esses dados e explicar; eles adoram, acho que isso não é algo novo, mas sim estratégias pedagógicas que modificam o processo de ensino e mostram novas possibilidades de aprendizagem dos alunos. (Professora Juliana de História - Ensino Fundamental).

– Por trabalhar na área das mídias, que estão revolucionando o mundo, penso que a mídia em si *é inovação*; o rádio já modificou a história do Brasil anos atrás; trabalho com essas mídias: jornal, internet, rádio, que não são muito frequentes nas práticas de colegas; não sei se sou inovadora, mas *estou sim buscando novos caminhos...* (Professora Joana, das séries iniciais).

Nas atitudes que fazem parte do cotidiano das práticas do professor Roger, observou-se o mesmo impulso de formas motivadoras para levar ao interesse dos alunos. O professor solicitou em uma dessas atividades, que constatassem como era o espaço da escola em épocas anteriores, registrando com fotos e descrições, e como ele é aproveitado agora, no momento da atividade proposta. Foi produzido um vídeo, que foi apresentado à comunidade escolar, momento em que foi



oferecido um lanche com produtos produzidos na horta da escola. Como o professor mencionou, “essa é uma prática simples, eu nem a considero tão inovadora”.

Os professores investigados não se consideram inovadores e sim professores que compreendem a necessidade de mudar e reconfigurar sua prática docente no momento atual, no qual escola e os alunos estão inseridos. Pode-se perceber que, embora não admitam que sejam inovadores, ou produtores de conhecimento sobre as práticas pedagógicas, apresentam os requisitos da *inovação*, ao compreender os processos de mudanças sociais e culturais dos alunos. Constata-se que avançam para além das atividades regulares de ensino, mostrando disposição para descobertas a partir da atitude de pesquisa e energia para instaurar novas estratégias, modificar hábitos coletivos dos estudantes e na escola.

Nos processos inovadores e nas iniciativas observadas, observa-se que a atitude de *pesquisa* torna-se coadjuvante das iniciativas que promovem. Os professores catalisadores pesquisados referiram-se às *pesquisas* sobre novas situações, temas e conhecimentos “que proporcionem aos alunos aprendizagens de relevância em um novo contexto”.

Por outro lado, pode-se dizer que as práticas docentes são propositivas, como afirmou Shulman (1986). Neste sentido, para Hagemeyer (2006), os professores catalisadores, a partir de suas iniciativas, passam a ser de certa forma na escola, um modelo a ser seguido e por isso cabe considerar que poderão compartilhar suas compreensões com o coletivo de professores da escola.

Hagemeyer (2006) procurou definir nas pesquisas sobre as práticas catalisadoras, o que é inovação e conclui que inovar significa *buscar o novo*, o que *ainda não está escrito nos livros*, ir além do conhecimento dos conteúdos curriculares, pela compreensão de que há contingências educacionais a serem contempladas para o *ensino e a formação* dos estudantes, futuros homens e mulheres, cidadãos da sociedade contemporânea.

Para Moran (2000), as conexões frequentes entre os indivíduos sociais (crianças, jovens e adultos), pelo uso da Internet, se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas e/ou atividades.

Observou-se ainda que a inovação surge nas práticas pedagógicas em atendimento a demandas que os estudantes cotidianamente trazem para a sala de aula, nas quais se incluem notícias de programas de televisão, temas sobre questões limite mundiais, referentes à degradação ambiental, violência, guerras, entre tantas outras.

Percebeu-se, ao analisar as práticas inovadoras dos professores, o empenho em desenvolver atividades nas quais possam captar os novos interesses dos alunos, que demandam um tratamento pedagógico de práticas que contemplem as mudanças ocorridas nas atitudes, valores e relações sociais de crianças e jovens da sociedade contemporânea.

Na sequência, analisa-se a segunda categoria, que auxilia a compreensão das perspectivas da atuação docente no contexto atual, a partir das perspectivas que os professores possuem sobre o aluno que frequenta a escola de educação básica na atualidade.

#### 4.3.2 Categoria - As visões dos professores sobre os alunos da escola atual

Nessa categoria, configuraram-se as perspectivas dos professores sobre o aluno da escola atual e essa análise permitiu identificar como se situam e compreendem as mudanças culturais contemporâneas, notadamente referentes às influências da cultura digital nas culturas e valores dos estudantes.

Na Figura 4.4 ilustra-se a subcategoria que emergiu neste enfoque e a seguir busca-se explicitá-la:

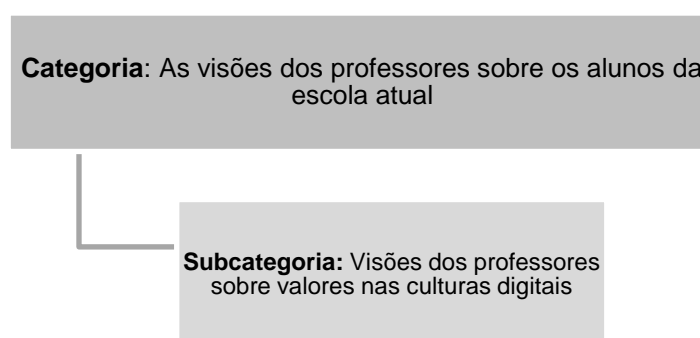


FIGURA 4.4 – CATEGORIA AS VISÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS DA ESCOLA ATUAL E SUBCATEGORIAS

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada sobre as práticas de professores nos anos de 2012 e 2013.

Os professores evidenciaram a interferência das novas tecnologias (televisão, aparelhos telefônicos, vídeos, celulares, etc.) na formação dos alunos e quase todos afirmaram reconhecê-las no trabalho com os conhecimentos e na formação dos alunos, o que os instiga a contemplá-las em suas atividades.

O professor Roberto constatou que a realidade dos alunos deve ser o ponto de partida para a reflexão, análise e uso dos instrumentos que estão acostumados a utilizar e com os quais convivem. Essa opção e procedimentos possibilitarão refletir sobre a dominação econômica na sociedade globalizada, os padrões de comportamento social que desencadeia, a orientação sexual, a homofobia, a questão da mulher, o preconceito racial, a rotulação, a exclusão social, entre outras.

A professora Silvana, ao apontar a relação professor-aluno e a influência de questões sociais atuais, constata que as relações na escola, na maioria das vezes, constituem-se de conflitos resultantes de problemas familiares que crianças e adolescentes trazem para a escola. A ausência dos responsáveis no processo de aprendizagem e formação é uma das questões.

Referiu-se a professora às drogas, que afetam o desenvolvimento dos alunos, manifestando-se como um problema na escola, paralelamente aos conflitos que perpassam as necessidades das práticas pedagógicas dos professores. Observa que alguns colegas encontram-se estressados por questões profissionais, o que se reflete na relação professor-aluno de forma conflitante.

Alguns professores apontaram os problemas sociais imbricados às conformações da sociedade contemporânea e que se refletem em suas práticas docentes, impondo maior atenção, reflexão e busca por novas estratégias e atitudes na formação dos alunos.

Nesse sentido, o professor Roberto reafirma que nas programações de TV e através das mídias os conteúdos devem ser analisados com senso crítico. Aborda em suas atividades os programas televisivos que precisam ser discutidos e leva os alunos a interagir, participar, expressar o que apreende na sociedade digital em que vive.

Nesse sentido, a professora Joana, que atua nas séries iniciais e em turmas de Educação Integral, comenta aspectos sobre o aluno da escola em que atua:

[...] a relação com os alunos hoje deve ser mais democrática; o professor não é mais o centro do saber em sala de aula, mas por outro lado, existem problemas sociais que afetam e dificultam a relação com os alunos, como distúrbios de comportamento e falta de formação para os problemas educacionais; ao professor cabe interagir e ensinar neste cenário de problemas e dificuldades.

Percebe-se que os professores constatarem as novas configurações sociais e culturais e as absorvem de forma compreensiva e crítica, posicionando-se sobre os aspectos positivos e negativos que detectam e que contemplam nas suas práticas docentes.

O professor Roger, das séries iniciais e EJA, aborda como relevante e positivo na busca de novas práticas em vista das configurações contextuais contemporâneas e suas influências na cultura dos alunos “[...] o respeito à diversidade, a compreensão da necessidade de preservação do meio ambiente e a consciência crítica necessária às posições sobre complexos aspectos da realidade”.

O professor percebe, nas suas atividades de prática ambiental, alunos mais conscientes em relação ao papel de homens e mulheres com relação aos problemas do ambiente nos espaços sociais. Propõe o trabalho da horta escolar, a partir de uma mudança de comportamento em relação às práticas alimentares. A percepção dos professores catalisadores demonstrou que são conscientes das mudanças requisitadas às práticas de ensino, com relação aos alunos, que precisam possibilitar-lhes melhores condições de interagir e levar a refletir sobre seus contextos socioculturais. São conscientes de que existem responsabilidades na escola no âmbito pedagógico e formativo, ao considerar as desigualdades sociais e a conscientização dos alunos sobre a qualidade das relações sociais na escola.

A professora Juliana, de História, fala sobre os alunos que, no decorrer do semestre ou ano letivo, precisam ser levados a perceber os problemas da sociedade em que estão inseridos neste momento histórico. Evidencia ser esta uma preocupação e uma constatação importante a desenvolver na área de História.

A professora Silvana buscou conscientizar os alunos de suas possibilidades para prosseguir os estudos, refletindo sobre como essa opção poderá colaborar na em seus projetos para o futuro. Ela mencionou em suas entrevistas o diálogo que

mantém com os alunos de Ensino Médio sobre programas do governo, ENEM, PROUNI entre outros, visando conscientização sobre a superação das questões relativas às desigualdades sociais, nas possibilidades de realização futura.

O professor Roberto, em sua entrevista, mencionou o fato de que os alunos hoje se encontram desmotivados no ambiente escolar e esta não é uma barreira para mudar sua prática e sim o estimula a buscar novas estratégias pedagógicas.

Quando interpelado sobre a desmotivação de seus alunos, respondeu que a desmotivação não é vista como fator negativo e sim como sinalizador de uma autorreflexão que os professores devem fazer no sentido de maior aproximação aos alunos reais e que integram uma nova era. Declara o professor:

Não se deve buscar o aluno ideal, no sentido de que ele tem que ser assim, com um modelo predeterminado geralmente na escola; os professores se distanciam justamente da realidade do aluno e querem que eles se adaptem à nossa. Procuro fazer o processo inverso, acredito que seja muito mais fácil, contribuindo para que eles evoluam dos conhecimentos que dominam para a construção de conhecimentos que serão necessários em sua vida.

A professora Emília, da área de Letras, que trabalha com alunos de Ensino Fundamental e Médio, abordava a questão de uso dos TICs na Escola Básica. Considera urgente a sua utilização e domínio pelo professor. Para a professora, na sala de aula, há alunos que possuem e dominam esses recursos, enquanto que outros estão excluídos do domínio qualitativo da Língua Portuguesa, que possibilitaria avanços em seus processos de aprendizagem. Referiu-se à possível desigualdade pedagógica ainda presente na escola e também digital, que deve ser superada, o que já se manifesta em algumas turmas de alunos.

Durante o período da investigação, a professora Luana desenvolvia um projeto na escola sobre a evolução tecnológica em nossa sociedade e se utilizava de diversos recursos metodológicos, como filmes, documentários, reportagens de jornais, revistas. Desenvolvia atividades com *legos*, cujo conceito se baseia em partes que se encaixam, permitindo inúmeras combinações, estimulando a concentração e a criatividade dos alunos. Ao explorar estes recursos, a professora proporcionou produções e reproduções de artefatos tecnológicos em suas aulas.

Para Hall (2006) a reflexão sobre as identidades sociais no contexto contemporâneo refere-se às mudanças com relação à concepção de sujeito, antes concebida como identidade unificada e estável, e que hoje está se tornando

fragmentada, e se compõe não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Estas novas configurações culturais demandam aos professores discussões sistemáticas e pesquisas, buscando maior domínio sobre as necessidades dos estudantes em um contexto e que requer novas atitudes e práticas pedagógicas.

Os desafios que identificam os aproximam da realidade e das expectativas dos alunos, para possibilitar a eles a reconstrução e construção de conhecimentos científicos, utilizando suas destrezas digitais, necessárias ao trabalho dos conteúdos curriculares da escolarização.

#### 4.3.2.1 Subcategoria – Visões dos professores sobre valores nas culturas digitais

Os professores mostraram opiniões e perspectivas sobre a mudança dos valores dos alunos na atualidade. Consideram que são diretamente afetados pelas características da idade, pré-adolescência e adolescência, mas que as mudanças do mundo atual têm apresentado novas formas de ser, estar e se relacionar socialmente, mostrando que os valores dos alunos vêm se modificando.

Para a professora Brida, das séries iniciais, os alunos fazem parte de uma geração em que tudo é muito rápido, as informações são de fácil acesso e há falta de motivação para aprender, devido aos problemas sociais que as comunidades enfrentam. À escola não cabe resolver os problemas de cunho social, mas do ponto de vista pedagógico, cultural e de formação valorativa dos alunos, para a professora, as discussões sobre esses processos humano-sociais presentes na sociedade em que vivem os alunos devem estar na pauta das discussões dos professores. Propõe o planejamento de aulas mais criativas, a organização de um ambiente acolhedor e com variedade de recursos metodológicos, que possam promover vínculos mais positivos dos alunos com a escolarização.

O depoimento do professor Roberto, de Filosofia, no Ensino Médio, revela que a desmotivação de parte dos alunos encontra-se também relacionada pelo desprestígio, principalmente da escola pública, em nossa sociedade. O professor Roberto, declara:

[...] os alunos vêm desmotivados para a escola, pois o conhecimento é valorizado pelas outras instituições e pela sociedade em geral; minha preocupação com a linguagem que se trabalha em sala de aula é de que

deve ser acessível e que ao mesmo tempo leve o alunos a dominar e aprender os conhecimentos científicos.

Percebeu-se que os professores, mesmo diante das influências dos problemas do complexo contexto social e cultural contemporâneo dos alunos, não se desmotivam e fazem dessas compreensões estímulos para redimensionar suas práticas pedagógicas. Nota-se ainda que eles trabalham com o modelo de aluno e sujeito, tal qual se apresenta na escola, e não com modelos perfeitos. Modificam, assim, posições e práticas tradicionais nos processos que desenvolvem.

O depoimento da professora Luana, das séries iniciais, revela que o aluno de hoje possui dificuldade em criar vínculos com a escola e/ou com aprendizagem, dando impressão de que qualquer outra atividade é mais interessante. Diante disso, declara:

[...] procuro mudar minha prática pedagógica, de forma que atenda à proposta curricular, mas que o aluno estabeleça relações desses conteúdos com sua vida. Para isso, possibilito aos alunos maior possibilidade de expressão e relato de suas experiências sobre o conhecimento trabalhado.

A publicidade televisiva, promovida por emissoras que monopolizam programações, segundo alguns dos professores, formam identidades voltadas ao individualismo, à naturalização da violência e à supervalorização da moda e de necessidades criadas pela publicidade, criando comportamentos nem sempre discutidos pelos meios educacionais ou pela escola.

Os professores preocupam-se com a formação valorativa dos estudantes e buscam maior interlocução para o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado com relação à formação dos estudantes da escola atual.

A professora Luana declara que proporciona momentos de pesquisa em que possam também ser mediadores da aprendizagem para seus colegas: “Procuro pensar em atividades em que o foco sejam os alunos, e que estes passem a ser agentes que construam suas aprendizagens.” Percebe-se, nesse depoimento, que a professora, ao compreender as necessidades do aluno de hoje, faz um movimento para buscar estratégias de envolvimento e experiências que levem à construção de atividades que possam ser compartilhadas em sala de aula.

No seu depoimento, o professor Roberto aponta a importância da escola em transmitir conhecimentos necessários a estas gerações. Nessa perspectiva, o

depoimento do professor identifica-se com as afirmações de Forquin (1993) quando diz que a escola não deve transmitir somente saberes, mas deve-se reconhecer que é, ainda, o que ela sabe fazer melhor, o que a sociedade tolera melhor e espera que ela faça.

Na perspectiva dos interesses e motivações do aluno na atualidade, a professora Emília, de Língua Inglesa, comenta que:

[...] nas salas de aula os interesses mudaram, os alunos já não aceitam mais só aulas teóricas e querem algo mais contextualizado. Se mudou, mudou muito com as tecnologias e suas influências. Eles querem coisas voltadas para a realidade deles, com os *smartphones* eles estão conectados e dispersam com facilidade, se a aula for muito teórica... Alguns alunos são muito interessados porque a tecnologia fez que o mundo ficasse muito pequeno, os países se aproximaram e para eles facilitou essa compreensão. Eu entendo as tecnologias como fonte de informação, mas com a consciência de filtrar as informações; os alunos ainda não possuem essa reflexão e são consumistas. E a mídia os tem induzido a este consumismo.

Para a professora os alunos estão influenciados por uma sociedade do consumo, onde a escola precisa orientá-los e fazer com que reflitam sobre essas imposições, para que não sejam passivos diante desses poderes<sup>12</sup> que agem de forma oculta através de alguns instrumentos midiáticos.

Durante a observação de uma visita de estudo fora do ambiente escolar, da professora Silvana, de Física, verificou-se que os alunos portavam celulares, os quais manipulavam em vários momentos, sem proibição da professora. Questionou-se a professora sobre esse uso do celular pelos alunos e a professora declarou que os *smartphones* hoje fazem parte da vida dos estudantes e que procura integrá-los às metodologias que utiliza. Os alunos sentem-se contemplados em suas experiências com os instrumentos digitais, que são incorporados aos processos de ensino que a professora desenvolve.

Os estudos e pesquisas de Costa (2009) apontam a mídia como influência nas relações presentes na escola, sendo necessária a reflexão sobre essas temáticas, levando a considerar aspectos que transcendem os muros escolares. A autora destaca, ainda, que tudo que acontece na escola decorre de tramas dentro

---

<sup>12</sup>Veiga-Neto (2011), no seu livro Foucault e a Educação, contribui para o entendimento das relações entre escola e sociedade, entre Pedagogia e subjetivação na modernidade, entre os dispositivos disciplinares e configurações atuais do controle, poder e da soberania, ao dedicar-se ao estudo da obra de Foucault.



e fora da escola, o que implica não negligenciá-las, para evitar sérias consequências.

Já na fala da professora Joana, das séries iniciais, o lado positivo das mudanças atuais e influências nas crianças predominantemente se manifestam por meio das tecnologias e mídias digitais. Essas influências têm para a professora um sentido de positividade, no qual ela aponta a necessidade de discutir e de um repensar sobre novas práticas que inevitavelmente precisam acontecer no espaço escolar.

Nas suas narrativas, a professora Joana revelou que cabe ao professor na atualidade manter-se informado sobre as inovações e mídias digitais, pois os alunos possuem novos interesses. Afirma a professora que:

[...] sim, como eu já tenho lido, os alunos hoje são uma nova geração, com interesse para uma tela, eles têm esses múltiplos interesses, estão ligados em várias coisas ao mesmo tempo. Por fazerem parte dessa geração, de estarem sempre conectados, têm interesses bem diversos. O que mudou bastante de tempos atrás que você tinha turmas mais homogêneas, e o que você trazia era uma novidade que nunca tinham visto. Hoje está tudo aí à disposição de todos. Eu dou aula há 27 anos e hoje tudo mudou muito. É isso que me faz buscar coisas novas e principalmente nas mídias porque me faz estar perto do cotidiano, de trazer, estar presente à realidade. O livro às vezes não é tão atual, interativo.

Percebe-se que a professora entende o aluno atual de forma diferenciada, sendo que essas percepções a estimulam a buscar novas conexões entre os alunos e suas práticas pedagógicas, para que possam atender às suas expectativas e assim possibilitar avanços em seus processos de aprendizagem.

Em conversa informal, a professora que atua como regente e também em turmas do ensino integral, diz que é mais fácil trabalhar nas oficinas do período integral, porque na turma regular está mais presa a um currículo a cumprir, avaliações e critérios que são impostos e exigidos. Para ela, “no período Integral, o planejamento torna-se mais livre e permite criar mais”. Nesse sentido, por intermédio do depoimento da professora percebe-se a presença da organização escolar que interfere na prática docente da escola atual.

A professora Brida, que atua com alunos das séries iniciais, ao responder à questão sobre as perspectivas sobre o aluno de hoje, referiu-se à mudança do perfil dos alunos, no seu depoimento na entrevista:

[...] eu imagino que a família, pelas condições de trabalho, está ausente de seus filhos e, sem acompanhamento, a escola acaba tendo que suprir o seu papel. O tempo para o processo de ensino aprendizagem acaba sendo reduzido, e eles sempre querem algo diferente, mesmo quando se fala das tecnologias, que seja vídeos, eles cansam. Outro dia, dei uma aula sobre o tema que eu estava trabalhando, um tema sobre os indígenas e trouxe alguns objetos que passaram pelos alunos, adoraram e a aula surtiu um efeito que às vezes não consigo com um vídeo, filme, parece que já estão muito acostumados. Então mesmo que não esteja usando recursos multimídias posso trabalhar de forma atrativa. Percebi que devemos mesclar, não só trabalhar com estes recursos tecnológicos o tempo todo, mas sempre que estar diferenciando. Eles não são mais passivos e uma coisa que percebo é que a aula até mesmo expositiva surte efeito. Pode ser contextualizando, quando você apresenta o conteúdo, depois você retorna e percebe que foi para eles significativo [...].

A professora Brida menciona que o uso de uma proposta ou a opção por um recurso metodológico não exclui outros recursos e cabe ao docente fazer opções sobre qual o material mais adequado para despertar o interesse no momento em que desenvolve determinado tema da proposta curricular. Valoriza bastante a interação entre os alunos e indica como possibilidades de auxílio ao trabalho docente na escola, ao compartilhar com seus pares, práticas que levem à formação de pessoas mais participativas e críticas para contribuir com a sociedade em que vivem.

O professor Roberto mostrou sua preocupação com relação à sociedade atual e a formação dos alunos, declarando: “Hoje é isso que a sociedade oferece, e é importante ver de maneira crítica a influência que os recursos digitais exercem em jovens e crianças”. Afirma que hoje, para se trabalhar Filosofia, torna-se necessário assistir à programação de TV e problematizar aquilo que é veiculado aos alunos e também em outras mídias digitais, afirmando como necessidade a sua utilização na escola, para uma maior aproximação dos professores aos processos culturais vividos pelos estudantes.

Percebe-se, no depoimento dos professores, a compreensão do aspecto sociocultural influenciando no processo de ensino e formação dos alunos. Sendo assim, busca-se apontar na sequência da análise os processos da cultura digital imbricado a atuação docente na descrição a seguir.

### 4.3.3 Categoria – Os redimensionamentos das práticas docentes investigadas a partir da cultura digital

Como terceira categoria, apresentam-se os processos da cultura digital nas práticas dos professores pesquisados. Nas compreensões desta categoria são identificados os recursos didáticos utilizados pelos professores, como primeira subcategoria de análise; na sequência, mencionam-se como segunda subcategoria as compreensões culturais na prática docente do grupo investigado; como terceira e última subcategoria da pesquisa, aborda-se a subcategoria emergida nos dados da pesquisa que consiste nas dificuldades e possibilidades para integrar a cultura digital na prática docente.

A Figura 4.5 apresenta a estrutura desta categoria com suas subcategorias a seguir:

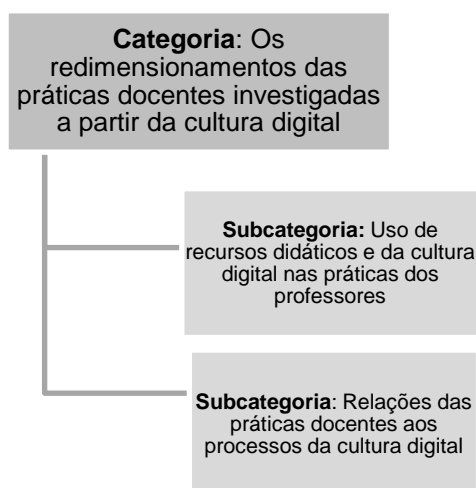


FIGURA 4.5 – CATEGORIA OS REDIMENSIONAMENTOS DAS PRÁTICAS DOCENTES INVESTIGADAS A PARTIR DA CULTURA DIGITAL E SUBCATEGORIAS

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada sobre as práticas de professores nos anos de 2012 e 2013.

Como se sabe, a escola nas últimas décadas, assim como a sociedade como um todo, modificou suas relações ao inserir as tecnologias da informática da comunicação no seu cotidiano. Nesse sentido, alteraram-se as relações de espaço e tempo individual e coletivo, entre outros aspectos a serem considerados com relação às questões estruturais para o trabalho escolar nessa perspectiva e que interferem nas possibilidades do uso e compreensão dos processos da cultura digital nas práticas escolares.

Segundo Moran (2000), as possibilidades educacionais que se abrem são imensas, afirma o autor ao pontuar os avanços da tecnologia na educação, embora saliente ainda que os problemas também são gigantescos, porque não se tem ainda experiência consolidada de gerenciar pessoas individualmente e em grupo, simultaneamente, ou a distância.

Para o autor, as estruturas organizativas e os currículos terão de ser mais flexíveis e criativos, o que foi possível identificar nas práticas pesquisadas. Sugere ainda o autor que, numa sociedade em mudança acelerada, além da competência intelectual, do saber específico, é importante que haja muitas pessoas para sinalizar possibilidades concretas de compreensão do mundo, de aprendizagem experimentada de novos caminhos, como testemunhos vivos, embora imperfeitos, das imensas possibilidades em todos os campos educacionais.

Para Santaella (2003), há uma espécie de discurso consensual sobre o caráter revolucionário e sem precedentes das transformações tecnológicas e culturais que a era digital está trazendo para o mundo atual. Esse consenso vem tanto daqueles que celebram quanto dos que lamentam essas transformações.

Os professores pesquisados referiram-se inicialmente à dispersão dos alunos com relação aos processos cotidianos da aquisição de conhecimentos, considerando as tecnologias da informática e das mídias digitais um dos centros da atenção dos jovens. Percebem também que as destrezas e domínio que demonstram com as mídias digitais ocupam a maior parte do seu tempo livre, influenciando hábitos, procedimentos e relacionamentos dos estudantes.

Alguns dos professores, no questionário inicial, referiram-se aos alunos como *imediatistas* e apontaram dificuldades que percebem para leituras mais detalhadas sobre o aprofundamento conceitual das áreas de ensino, o que lhes causa preocupação e os impele à busca de novas maneiras de tratar os processos de aprendizagem dos alunos.

No projeto da professora Joana, de organização de um jornal em sua escola, ela comentou sobre a seção “Conectados”, que oportunizou aos alunos fazer uma reportagem para falar do universo digital, tecnológico. Foi realizada uma entrevista com a professora que trabalhava no Laboratório de Informática. Informou a professora que sempre há textos da pedagoga falando sobre o uso da internet pelos estudantes, abordando comportamentos adequados no computador, o uso dos *notebooks*, entre outros temas relevantes para a comunidade escolar e externa

à escola. Na edição atual do jornal, o *Stop Motion* apresenta as atividades que estão desenvolvendo com a professora, de produção de vídeos, histórias e documentários utilizando esta técnica, já descrita anteriormente.

Na prática de ensino que a professora Joana desenvolveu, percebe-se que recorre a estratégias de ensino relacionadas com temas de interesses diversos, tanto do currículo como dos professores e principalmente dos alunos. A professora compreende que o processo ensino e aprendizagem precisa ocorrer de forma articulada e conectada às mídias digitais e, na forma do jornal, extrapola o mero processo de transmissão de conteúdos, como afirmou Shulman (1986) ao se referir às possibilidades demonstradas pelos professores em suas práticas.

Um dos projetos desenvolvidos pelo professor Roger com seus alunos consistiu na produção de um vídeo no *software Movie Maker* sobre o reaproveitamento do espaço da escola. Esta atividade foi realizada após a pesquisa dos alunos, já relatada na primeira categoria, sobre o espaço da escola anteriormente, registrando com fotos, para comparar com o espaço escolar posteriormente. O vídeo produzido foi apresentado à comunidade escolar, que foi convidada para um lanche, com produtos produzidos na horta da escola.

Pode-se constatar a compreensão do professor sobre as interconexões entre as atividades que traz aos alunos para que os alunos compreendam a importância das questões ambientais no cotidiano das pessoas.

Nesta perspectiva, a necessidade de compreensão da cultura digital faz-se também necessária ao cotidiano escolar, na qual a prática dos professores catalisadores tem buscado a mediação entre os conhecimentos das tecnologias e cultura digital e as apreensões dos alunos sobre os conteúdos de áreas curriculares. Desta forma, buscam refletir sobre destrezas e conhecimentos referentes à cultura digital dos alunos que poderão levar a mais e melhores aquisições dos conteúdos curriculares, e também a outros conhecimentos necessários ao homem contemporâneo.

Contemplando as dimensões de ensinar no momento atual, que apontam para a cultura digital, a professora Silvana, de Física, que já relatou sua experiência de uso de *smartphones* em visitas de estudos que tem proposto a seus alunos, sugeriu que registrassem tudo com fotos e dados sobre os conhecimentos e curiosidades apreendidos, para que, em um momento posterior na escola, produzissem materiais e relatos sobre o que foi estudado. Sugeriu ainda que

postassem essas produções no *blog* e no *site* da escola para divulgar e compartilhar com colegas e com a comunidade escolar.

Constatou-se assim que, para a professora, a importância e potencialidade da inserção da cultura digital na prática pedagógica escolar torna-se uma forma de obter maior interesse dos alunos nas aulas e fortalece nos alunos a noção de que a escola considera suas novas possibilidades de estudo e pesquisa pelo uso de instrumentos digitais. Este direcionamento da investigação levou a constatar a cultura digital como impulso aos professores pesquisados, que leva a mudar suas estratégias de ensino e inovar suas práticas pedagógicas na escola básica.

Tendo em vista as questões consideradas até o momento, que auxiliam esta compreensão, buscaram-se, nos dados obtidos, caminhos que identificassem a influência da cultura digital na prática docente atual e apontassem direcionamentos a partir de referenciais identificados nos processos das práticas pesquisadas.

#### 4.3.3.1 Subcategoria – Uso de recursos didáticos e da cultura digital nas práticas dos professores pesquisados

Nesta subcategoria, são considerados inicialmente os recursos didáticos utilizados nas práticas investigadas, que levaram à organização de um mapeamento de materiais utilizados pelos professores em suas práticas desenvolvidas nas escolas. Os recursos variam, do uso do livro didático, ao uso da internet, entre outros, e foram organizados no Quadro 4.2 apresentado a seguir:

QUADRO 4.2 – RECURSOS MÍDIÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES INVESTIGADOS

PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS
Roberto	Livro, música, vídeo, revistas, computador com o uso da internet para pesquisa e acesso das redes sociais...
Silvana	Livro didático, quadro, giz, TV Multimídia, laboratório de ciências, laboratório de informática, vídeos, filmes, celular...
Emília	Livros didáticos, textos midiáticos, jornais, TV, pen-drive, computadores com internet, sala de vídeo, rádios, DVD...
Juliana	Textos historiográficos extraídos dos livros didáticos e de artigos produzidos por historiadores, vídeos, músicas, internet, fontes históricas, filmes...
Joana	Impresso, digital, filmes, jornais, revistas, gibis, fotografia...
Roger	Livro didático, filmes, instrumentos para técnica de jardinagem e horta, computador, TV, quadro, giz...
Brida	Computador, <i>slides</i> , vídeos, internet, revistas, gibis, jornais, músicas, cartazes produzidos pelos alunos, literatura infantil, poesias, jogos didáticos, histórias em quadrinhos, maquetes...
Luana	Internet, vídeos, material impresso, livro didático, televisão, filmes, revistas, jornais, jogos didáticos...

FONTE: Elaboração da autora a partir das respostas obtidas nos questionários da pesquisa.

Observa-se a diversidade dos recursos didáticos utilizados e percebe-se no grupo investigado que, mesmo utilizando os recursos tecnológicos digitais, não excluem outros recursos presentes na maioria das práticas docentes, como o livro didático que aparece em todas as respostas dos professores e já se havia observado em alguns dos relatos dos professores.

Britto e Purificação (2011) afirmam que a inserção de novas tecnologias educacionais não excluem outras mídias que podem ser consideradas por professores mais antigos. As autoras afirmam, portanto, que a resistência dos professores com relação às tecnologias não tem mais lugar nas escolas. Apontam, ainda, que é hora de pensarmos em um professor que possa integrar em suas práticas pedagógicas o computador, recursos pedagógicos, livros, quadro de giz e outros recursos, o que resultará em professor que age, planeja e integra conhecimentos.

A professora Joana desenvolve um trabalho de produção de vídeos, programas, documentários e pequenos filmes, relativos aos conteúdos e assuntos que planeja desenvolver em suas aulas, a partir da técnica de produção *Stop*

*Motion*<sup>13</sup>. Paralelamente a esses projetos, desenvolve ainda suas aulas de forma prática e motivadora, buscando obter maior concentração sobre os temas que trata e são desenvolvidos em sala de aula.

Nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora Joana, percebeu-se que, embora utilizando outros recursos e mídias não digitais, ela compreende que o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma articulada e conectada às mídias digitais. Mesmo na forma do jornal, que informou com detalhes na pesquisa, identifica-se a necessidade que demonstra de extrapolar o mero processo de transmissão de conteúdos, como afirmou Shulman (1986), referindo-se às possibilidades e compreensões que os professores demonstram, e que é possível constatar nas atividades e atitudes dos professores pesquisados.

#### 4.3.3.2 Subcategoria – Relações das práticas docentes aos processos da cultura digital

Nesta análise sobre o processo de integração da cultura digital nas práticas do grupo pesquisado, evidenciou-se o uso das mídias digitais e percebeu-se que os professores reconhecem a evolução tecnológica de forma positiva, sendo que os instrumentos das tecnologias digitais podem e precisam ser inseridos em seu cotidiano escolar. Referem-se ao despreparo inicial que enfrentaram para essa integração e para adquirir destrezas que não são ainda suficientemente contempladas na formação que receberam. Referiram-se ainda à carência de recursos tecnológicos nas escolas em que atuam, nem sempre suficientes ou em boas condições de uso.

O grupo de profissionais pesquisados afirmou utilizar as mídias digitais em suas atividades e alguns apontaram as potencialidades desse uso, que pode se perceber na resposta da entrevista do professor Roberto: “O grau de motivação aumenta e é um combustível para absorção do conteúdo do conhecimento e fica mais fácil de relacionar à própria realidade do aluno”.

---

<sup>13</sup>*Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal, é isso que dá a ideia de movimento.



A perspectiva de potencialidade educacional dos recursos da cultura digital aparece na resposta da professora Joana, quando relatou seu trabalho com jornal impresso, filmes, rádio, fotografia, publicidade, gibis e aparelhos da mídia digital, como *Stop Motion* (vídeo de animação), computador. Ela acredita que esses recursos contribuem com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com os alunos, levando em conta as diversas formas como os alunos aprendem.

O professor Roger, de séries iniciais, na área de Educação Ambiental, aborda duas experiências que refletem como insere a cultura digital nas suas práticas de ensino. Produziu recentemente um *folder* dos trabalhos desenvolvidos, com o uso de fotos, produção textual e auxílio do computador. Menciona que, depois que o material foi produzido, divulgou e distribuiu para a comunidade escolar. A outra experiência a que se referiu, também recente, consistiu em um trabalho com seus alunos, os quais produziram um vídeo sob sua orientação no *Movie Maker*, ensinando aos pais aspectos relativos à educação nutricional, assunto que abordou em sala de aula.

Na presente categoria, pode se perceber a influência da cultura digital nas práticas dos estudantes, o que levou alguns professores a apontar algumas preocupações que vão além do desenvolvimento dos conteúdos da proposta curricular. A professora Emília, da área de Letras, considera as possibilidades do uso recursos tecnológicos digitais, mas menciona a necessidade de conscientização sobre os aspectos que podem ser negativos nas relações e imposições de valores a crianças e jovens, deixando claro aos alunos, se querem o caminho da alienação ou da consciência crítica, e procura nas suas aulas de Português contemplar essas relações.

Relata as opções e escolhas que faz na disciplina de Língua Portuguesa, considerando a rapidez do mundo digital que influenciam hábitos dos alunos:

Sempre procuro trabalhar temas que proporcionem a discussão, a contextualização não só temas sobre as mídias, sobre preconceito, meio ambiente, mas eu escolho os textos o conteúdo, aquele texto que tem para eles algum sentido, da realidade. Na minha disciplina de Português, na interpretação de textos, quero que eles enxerguem o que está nas entrelinhas; de forma não linear, usando reportagens, usando a mídia. Acho que a leitura está em defasagem por que eles leem só imagens, sons, querem tudo pronto. Alguns até apresentam consciência e estabelecem relações, outros ainda não [...].

Para a professora Joana, está clara a necessidade em suas práticas de interagir com a cultura digital. Comenta que o uso de novos recursos digitais influencia, mas também contribui com a formação dos alunos e percebeu-se esta possibilidade quando a professora afirmou:

[...] é tudo tão rápido hoje, se antes para mudar um conceito se levava muito tempo, hoje tudo acontece muito rápido e as mídias estão fazendo conexões entre os alunos também. Hoje não é só a escola e a família que forma, eles estão conectados.

A mesma professora menciona ainda que as crianças, por exemplo, são muito ligadas a jogos, têm jogos fantásticos, alguns jogos medievais, nos quais têm que descobrir enigmas, traduzir palavras para o português, análises, cálculos matemáticos para trocar de fases, porque no final das contas têm que salvar uma princesa. Segundo a professora:

Eu não domino ainda esses recursos, mas eles jogam facilmente, e é tanta coisa para fazer. É realmente notável como todas essas mídias interferem na vida deles e como eles dominam e interagem com todos esses recursos e para eles como é fácil essa interação; eu falo dessas novas mídias, porque as mídias antigas como o jornal são mais difíceis, pois os pais não leem, não faz parte da realidade deles; o jornal impresso, é difícil trazer esse veículo para sala de aula.

Ao referir-se às mídias mais antigas como jornal, revistas, rádio, comenta que a cultura digital está totalmente presente na vida de crianças e jovens. Declara a professora que nesta relação, como em outras, o professor *aprende com os alunos*:

Hoje nós estamos com algumas dificuldades de acompanhar essas inovações, por exemplo os jogos, eu nem sempre domino; no nosso jornal temos uma seção que se chama “Conectados”, a equipe que fez uma reportagem sobre jogos e eu o tempo todo precisei da ajuda deles. Os alunos montam as fases dos jogos, e têm condições de contribuir para o próprio processo ensino e aprendizagem, porque eles estão pensando, criando, lendo [...].

No decorrer dos relatos, buscou-se pontuar as dificuldades encontradas pelos professores, que ficaram visíveis na fala da professora Silvana, da área de Física, no Ensino Médio, a qual relata:

[...] vejo que os alunos usam os computadores menos do que deveriam. Eles usam bastante os computadores, mas para as redes sociais. Eu uso pouco, porque sou de uma linha mais antiga, mas eu percebo que tem muitos colegas que usam mais, porque eles dominam a técnica, mas os alunos usam menos as potencialidades das mídias. Eu vejo que eles têm dificuldades de fazer *uma pesquisa* pela pouca prática; fazem cópia e cola, então agora eu faço pesquisas orientadas... Eu acho os recursos estão aí, mas não se teve educação ou formação para isso, para usá-los de forma mais produtiva. E não tem outro caminho, aqui na escola já tem professores com *Blogs*, mas nós temos que buscar; eu estou tentando, nós temos que trabalhar com tecnologias, trazê-las a nosso favor.

Observou-se que os professores reconhecem a importância dos recursos da cultura digital e não há mais resistências na utilização das mídias nas práticas que desenvolvem. Referiram-se ao preparo que precisam ter para esse trabalho, que pode ser tanto na formação inicial e continuada dos professores como na clareza sobre a organização das tecnologias e mídias digitais com os alunos.

A professora Joana apontou ainda na entrevista “os múltiplos interesses dos alunos e as mudanças nas formas de comunicação de hoje. O professor tem que ler mais, estudar, se atualizar [...]”. Essas são necessidades do professor que podem ser reconhecidas considerando suas compreensões como intelectual que problematiza sua função e práticas, considerando a inserção de todos os alunos nos processos de ensino e formação numa escola democrática, como definiu Giroux (1997).

Mencionou, ainda, as dificuldades nesta inserção da cultura digital nas aulas que ministra, quando declara:

[...] as dificuldades vão desde o problema com a carga horária, recursos tecnológicos, financeiros, mais formação, cursos... Os recursos físicos também são os necessários, eu uso a minha máquina fotográfica, já estraguei ela porque em projeto de *Stop Motion* necessita muitas fotos e um tripé para o *Stop Motion* seria fundamental, mas não possuímos. Os computadores do laboratório já estão bastante ultrapassados e dificultam nosso trabalho... Quando tínhamos uma pessoa que auxiliava no laboratório era bem mais organizado, hoje vários aparelhos não funcionam direito e esta professora ajudava nos projetos também... Faltam ainda recursos físicos e humanos... Para o nosso jornal também precisaríamos de mais recursos, os aspectos burocráticos dificultam [...].

Quanto às dificuldades para a interação dos professores com a cultura digital, foram unânimes em mencionar os recursos físicos nas escolas, insuficientes e na grande maioria das vezes desatualizados, o que interfere na utilização e

eficácia na aplicação dos recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica. Esses entraves aparecem nas respostas de todos os professores, quando questionados sobre os limites relativos à compreensão e uso da cultura digital no ambiente escolar. Os professores referiram-se à necessidade de sua total inserção e domínio sobre as mídias digitais, tanto como inserção dos alunos como relativas ao cotidiano escolar.

Sobre essa questão, a professora Silvana, da área de Física, Ensino Médio, abordou a falta de tempo para discutir e para se trabalhar em parceria com outros colegas. Referiu-se também às falhas quanto aos recursos físicos, declarando que: [...] em algumas salas, os equipamentos, por problemas técnicos não funcionam; vou dar um exemplo: se você quer dar aula em uma sala com *Datashow*, está ocupada ou não funciona, a dificuldade, portanto, é de recursos físicos também [...].

Nas entrevistas, verifica-se que há precariedade de recursos, bem como a necessidade de formação para que os professores possam utilizar adequadamente e de forma proveitosa os recursos das mídias digitais no processo pedagógico escolar.

O destaque sobre a prática docente do grupo catalisador investigado não visa enaltecer um ou outro procedimento desses professores, diminuindo o potencial de outros profissionais, mas busca identificar como contribuem para clarificar e proporcionar novas possibilidades das práticas docentes, diante da cultura digital.

Nessa análise, pode-se perceber que a questão da cultura digital está presente na prática docente de todos os professores investigados e esta percepção não se limita a apontar o uso de TICs. Torna-se fundamental detectar a compreensão dos novos processos culturais e seus efeitos sobre os alunos que frequentam a escola atual.

A emergência, bem como a rápida transformação e evolução das mídias e tecnologias digitais, levam a problematizações das suas influências nas condutas e atitudes dos alunos, bem como da forma como tem sido ofertada nas escolas atuais, uma vez que estão presentes nas práticas de um número já significativo de professores.

Percebe-se ainda, nos professores catalisadores pesquisados, a busca de formas de compreender este movimento cultural em sua função e práticas pedagógicas escolares, que os tem levado a redimensionar os processos de

planejamento, instrução de projetos e avaliação para chegar a *novas compreensões*.

Neste entrelaçamento da cultura digital com a prática docente, percebeu-se, nas entrevistas e respostas dos professores, as opções, concepções e prioridades que passo a passo redimensionam suas práticas. No processo de organização pedagógica, os professores investigados apresentam os elementos que compõem o ciclo de enfrentamento, diante dos desafios da inserção da cultura digital na escola.

Considerou-se nesta análise que a urgente busca de direções diante da evolução e uso da cultura digital na educação escolar requer a pesquisa conjunta da academia e das escolas, que levem ao compartilhamento de iniciativas, problematizações, estudos e referenciais das práticas que os professores desenvolvem na escola.

Os referenciais para o redimensionamento das práticas docentes aqui identificados visam ainda contribuir com a formação docente inicial e continuada para a escola básica contemporânea, que possa contemplar as iniciativas das práticas dos professores catalisadores, diante dos processos culturais gerados pela cultura digital.

## CONCLUSÕES

No presente trabalho de dissertação, buscou-se analisar os redimensionamentos das práticas docentes catalisadoras diante das mudanças culturais, sobretudo aquelas geradas pela cultura digital e suas influências nas práticas estudantes da escola básica. As concepções e aspectos relevantes discutidos à luz dos autores consultados, levaram a identificar elementos de análise das práticas docentes de um grupo de oito professores, selecionados em escolas da rede pública de Curitiba.

As complexas questões suscitadas por essa análise levou à abertura de caminhos aos processos de investigação nessa perspectiva, a qual tem como concepção uma visão do professor como agente cultural, intelectual, mediador e que, na perspectiva de compreensão e crítica dos processos sociais e culturais contemporâneos, torna-se catalisador deste novo contexto, como definiu Hagemeyer (2006).

Buscou-se evidenciar, no grupo de professores pesquisados, as condutas, atitudes, opções metodológicas e preocupações em suas práticas pedagógicas, que analisadas, discutidas e sistematizadas, se constituíssem nesse estudo em elementos para a construção de referenciais para a formação docente voltada aos processos culturais atuais, sobretudo da cultura digital na escola atual. A intenção, já anunciada na introdução e proposta de pesquisa, é contribuir ainda com todos os professores que nela trabalham.

Reiteram-se as opiniões de Costa (2010) e Giroux (1999) sobre as mudanças que se esperam no currículo de formação docente do curso de Pedagogia, que necessita abrir caminhos a uma leitura mais ampla e plurifacetada da sociedade atual, para contemplar os esforços docentes de uma atuação que responde a uma nova qualidade necessária diante das necessidades científicas e tecnológicas às práticas docentes de ensino e da formação humana no complexo contexto contemporâneo.

A partir das categorias adotadas na análise da pesquisa, constatou-se que o grupo pesquisado está consciente das novas necessidades requisitadas ao *ser professor hoje*, na escola atual. Nesta perspectiva, cabe retomar o paradoxo identificado por Hagemeyer (2006) ao final de sua pesquisa, o qual se refere à função social da escola, entre as diversificadas necessidades do contexto atual que

incluem as inserções da cultura digital nas práticas dos professores e a busca urgente da superação das dificuldades dos alunos na aprendizagem e aquisição de conhecimentos básicos durante a escolarização.

A busca da clareza sobre a natureza pedagógica da função e das práticas docentes incluiu levar em conta as novas estratégias e configurações culturais dos alunos, decorrentes de sua inserção na cultura digital já de forma natural, a qual os professores compreendem e que os instiga a modificar suas estratégias e atitudes de ensino no âmbito escolar.

Reitera-se a perspectiva neste estudo, da prática docente, como uma construção na qual os conhecimentos dos professores expressam a teoria como suporte para a prática e vice-versa. Nessa estreita relação, os conhecimentos docentes são mobilizados e demandam uma atitude compreensiva e de disponibilidade para ir além nas atividades e estratégias de ensino e formação humana dos estudantes, para inovar.

As análises sobre as práticas docentes revelaram processos mediadores, que revelaram novas atitudes com os alunos, menor linearidade no trato dos conhecimentos curriculares, e processos que comportam a inserção da cultura digital em várias atividades de ensino, ampliando e contextualizando conhecimentos. Ao estabelecer relações entre o contexto microssocial escolar e o macrossocial, de transformações sociais e culturais amplas e complexas, os professores pesquisados mostraram ultrapassagens que dizem respeito aos avanços no planejamento de estratégias de ensino e de formação dos alunos da escola atual.

Nas categorias identificadas para a análise e sistematização da pesquisa, os professores revelaram possibilidades pedagógicas e iniciativas que apresentaram processos de *inovação e pesquisa* como complementares e decorrentes das necessidades de novos conhecimentos científicos e busca de compreensões sobre a cultura digital, considerando a inserção dos alunos nestes processos.

Como uma das questões relativas à integração da cultura digital nas práticas investigadas, evidenciou-se a familiaridade com os recursos presentes cotidianamente nas culturas dos alunos (celulares, TV, *smartphones*, vídeos, games, etc.). Os professores referiram-se aos novos interesses, conhecimentos e formas de se relacionar e se comunicar dos alunos na sociedade atual, nos sistemas da internet, nas redes sociais. Referiam-se às programações televisivas

(novelas, filmes, seriados, entre outros), que os impele a contextualizar os conteúdos e temas explorados em sala de aula, a partir de estratégias e novos projetos.

Os professores catalisadores mostraram suas preocupações com o seu papel social na escola contemporânea e referiram-se à maior interlocução para suas iniciativas e pesquisas sobre as influências do alcance formativo da cultura digital, que forma valores ambíguos e nem sempre discutidos pelos professores nos cursos de formação e nas escolas.

A inserção da cultura digital nas escolas e salas de aula, como se tem observado em algumas redes de ensino, não resolverá por si só as questões relativas à qualidade das práticas docentes, diante dos desafios da era digital. Parte dos professores não trabalha somente com recursos tecnológicos digitais, mas utiliza vários recursos didáticos, sendo que no planejamento, na organização das estratégias, atividades e projetos consideram, ainda, as formas de aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, os novos processos metodológicos observados mostraram que os professores pesquisados ampliam os conhecimentos, temas e assuntos agregando a cultura digital, para possibilitar aos alunos maior ampliação e aproveitamento de seus interesses e destrezas com os recursos tecnológicos digitais. Essa interação necessária e positiva dos professores, demanda a necessidade da formação continuada para a utilização e aproveitamento dos conhecimentos e potencialidades desses recursos no ensino escolar.

Os dados da pesquisa revelaram que na formação inicial docente, quase não houve a oferta de disciplinas e atividades que aprofundassem as compreensões sobre a cultura digital na formação recebida. Quanto às dificuldades para a interação com a cultura digital, os professores pesquisados foram unânimes em mencionar que os recursos físicos nas escolas, são insuficientes e na maioria das vezes desatualizados. Esse quadro interfere na utilização e eficácia dos recursos digitais nas práticas pedagógicas e da aprendizagem.

Na cultura digital novas formas de socialização, comunicação e acesso às informações, apresentam processos de transição, que a escola e os professores não têm como desconsiderar. Pode-se observar a utilização de laboratórios de informática, alunos conectados à internet, portando celulares, dentre outras formas inserção digital.



Verificou-se que os professores compreendem e aderem aos novos hábitos digitais dos estudantes, e na sua função e práticas, não basta a manipulação das ferramentas tecnológicas. A percepção sobre o poder dos instrumentos digitais e suas programações, que formam as identidades de crianças e jovens, os levou a incluir discussões com relação à situações diversas que pudessem influenciar a formação de valores humanos e sociais nos estudantes.

Com base em Santaella (2003), pode-se afirmar que as tecnologias digitais, não se compõem só de máquinas, mas também de infra-estruturas intelectuais e institucionais que as inventam e distribuem. Portanto, a escola e os professores além de partícipes, são também responsáveis pela forma cultural com que a tecnologia digital se encarna cultural e socialmente no contexto escolar.

Embora a pesquisa tenha apresentado resultados animadores, constata-se que as práticas catalisadoras encontram-se no âmbito de investimento e esforço pessoal desses professores. Para que possam oferecer maior compartilhamento no contexto escolar, seria necessário um investimento mais específico ao nível das escolas, com a organização do tempo-espço que incluam a troca e discussão de experiências, inovações e pesquisas por todos os professores das escolas.

A cultura digital no processo escolar para os professores traz avanços, mas também ideologias diversas, com as quais a escola contemporânea necessita urgentemente dialogar. Segundo Giroux (1997), os professores enquanto intelectuais, em suas atividades, precisam desenvolver a reflexão crítica, inerente ao trabalho docente na escola contemporânea e a partir da consciência sobre sua função social de ensino e formação de jovens e crianças na era digital.

Nessa perspectiva, Hagemeyer (2006) referiu-se à necessidade de tirar o professor do isolamento reinante na sociedade atual, pós-moderna, trazendo-o para maior compartilhamento e oferecendo maior interlocução. As discussões sobre a influência da cultura digital nas culturas de crianças e jovens escolares tornam-se urgentes para a escola básica, nas políticas de formação docente inicial e continuada nas universidades e órgãos oficiais educacionais.

A presente dissertação alerta para a necessidade de processos de formação docente que possam se integrar ao cotidiano de escolas, a partir da pesquisa sobre os referenciais das práticas pedagógicas de professores que avançam em suas compreensões, ao considerar as necessidades que decorrem de um novo contexto.

Sinaliza ainda para a necessidade da continuidade de pesquisas que aprofundem a influência da cultura digital na escola atual, na sua relação com a cultura da escola.

Nessa perspectiva, parafraseando Moreira e Candau (2007), ao intentar transformar a escola em um espaço cultural, convidam cada professor(a), como intelectual, a desempenhar o papel de agentes culturais críticos que em sua atividade intelectual, questionem o que parece inscrito na natureza das coisas, o que é apresentado como natural.

Nas compreensões obtidas na pesquisa sobre a inserção dos processos da cultura digital no cotidiano escolar, tornou-se fundamental a valorização das vozes, narrativas, opiniões, conhecimentos, conceitos e opções pedagógicas dos professores catalisadores, que constituem os elementos contributivos aos redimensionamentos necessários à atuação docente na escola contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 31-56.

BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 74, ano XXII, p. 59-76, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes docentes e sua formação).

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005.

BRITO, G. S. **Inclusão Digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia**. Artigo apresentado no 30º ANPOCS, 2006.

\_\_\_\_\_; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Dissertação (Mestrado) - PPGTE – CEFET-PR, Curitiba, 1999.

CAMPOS, M. M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CHARLOT B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-109.

COSTA, M. V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre as contribuições das análises culturais para formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

DICKEL A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto de sala de aula? Contribuições para debate. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 57-89.

\_\_\_\_\_; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002.

FIORENTINI, D. *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: \_\_\_\_\_. GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCÍA-VERA, A. B. Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. **Revista de Educación**, n. 322, p. 167-188, 2000.

GAUTHIER C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-149.

GIROUX, H. A. **Pedagogia radical:** subsídios. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Função docente e contemporaneidade:** fundamentando o processo das práticas catalisadoras. Tese (Doutorado) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

HARGREAVES, A. **Educação para mudança:** recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

KÜENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. UFPR, nº especial, p. 43-69, 2003. (Dossiê: Educação, cultura e tecnologia).

LELIS, I. A. **A polissemia do magistério:** entre mitos e histórias. Tese (Doutorado) – PUCRIO, Rio de Janeiro, 1996.

LEMONS, A.; CUNHA, P. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, M. Pesquisas em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-32.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 74. ano XXII, p. 77-96, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes docentes e sua formação).

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudos em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

LYOTARD, J. F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. 2. ed. Tradução de Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. São Paulo: Estampa, 1997.

MAFRA, L de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de C.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEDEIROS, R. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, ano I, n. 1, p. 1-14, jul. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Entre saberes e práticas: a relação dos professores com os saberes que ensinam. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003. [Trabalho apresentado]. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

\_\_\_\_\_. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, L. L. de C. P. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-499.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: \_\_\_\_\_. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura: indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**. Tradução de Eloá Jacobina. 5ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 01/set/2013.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 74, ano XXII, p. 27-42, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes docentes e sua formação).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_; HERNANDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth. **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro, PUCRIO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD E LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

TERRIEN, J. Uma abordagem para estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18., 1995. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1995.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sistema Dedalus – Banco de Dados Bibliográficos da USP**. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br/F?RN=328252809>>. Acesso em: 24/03/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, **Sistema digital de teses e dissertações do PPGE**. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses>>. Acesso em: 06/04/2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Universidade Federal do Paraná

Pesquisa sobre atuação do professor na contemporaneidade:

Data: ...../...../2013

#### Professores

Suas informações e opiniões serão fundamentais para compor as análises para dissertação de mestrado, cujo tema central refere-se à *função do professor frente os desafios da contemporaneidade*. Os resultados desse trabalho serão divulgados à escola e aos professores participantes da pesquisa.

Agradeço a colaboração

Pesquisadora: Profª e mestranda Lisiane Fernandes da Silveira/ UFPR

E-mail: [lisifernandes@hotmail.com](mailto:lisifernandes@hotmail.com) Contato:(41) 98438777

#### 1- Identificação

Nome:.....Idade:.....

Função:.....Tempo de atuação.....

Tempo de serviço como professor:.....

Áreas ou áreas de atuação:.....

#### 1.2 Outras experiências de trabalho:

.....  
.....

Turnos.....

Regime de trabalho: efetivo..... CLT.....outro.....

#### 1.3 Sua formação

Graduação:.....  
.....

Especialização:.....  
.....

Pós-graduação:.....

.....

Outro(a):.....

## 2 -Profissionalidade

### 2.1 Que motivos o levaram a ser professor?

.....

.....

.....

.....

### 2.2 Quais as principais e melhores influências que recebeu para a sua profissão e atividades que desenvolve no momento atual de trabalho?

.....

.....

### 2.3 O que você considera como aspectos positivos de sua formação inicial (curso de licenciatura em áreas ou Pedagogia)?

.....

.....

.....

.....

### 2.4 O que você considera de negativo no seu processo de formação inicial?

.....

.....

.....

.....

### 2.5 Tem ido a cursos, congressos ou outra programação que atualize sua formação e auxilia em seu trabalho de sala de aula? Exemplifique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.6 Que assuntos considera importantes, necessários de serem tratados em cursos e assessoramentos que venha a fazer?

.....

.....

.....

2.7 Comente suas impressões sobre o aluno que temos hoje e quais suas preocupações ao desenvolver seu ensino e formação.

.....

.....

.....

.....

2.8 Que tipo de leitura prefere e quais livros/autores têm lido ultimamente. Você possui hábito de leitura? Quais autores/livros você tem lido atualmente?

.....

.....

.....

.....

2.9 Como aproveita seu tempo de lazer atualmente?

.....

.....

.....

.....

3- Prática pedagógica: conhecimentos pedagógicos, metodologias, concepções etc.

3.1 O que você considera que mudou nas suas atividades como professor? E na sua profissão?

.....

.....

.....

.....

3.2 Quando planeja, recorre a propostas curriculares oficiais? Considera um auxílio ao seu trabalho? Conhece as concepções da mesma?

.....

.....

.....

.....

3.3 Que metodologias de trabalho didático-pedagógico tem utilizado em sua área que foram positivas para aprendizagem dos seus alunos? (Descreva uma dessas atividades)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.4 Que materiais utiliza, quem elabora ou que auxílio recebe para sua escolha, elaboração e confecção?

.....

.....

.....

.....

.....

3.5 Quais aspectos considera importantes no momento de elaborar seu planejamento? Você tem auxílio nesta elaboração da Equipe Pedagógica e Administrativa?

.....

.....

.....

.....

3.6 Como vê a utilização do livro didático em suas aulas?

.....

.....

.....

.....

3.7 Há recursos de mídias tecnológicas (computadores, televisão, CD, vídeos, filmes...) na sua escola? Você os utiliza e em quais situações de aprendizagem?

.....

.....

.....

.....

.....

3.8 Quais pontos positivos e negativos nas possibilidades de uso dessas mídias nas suas aulas?

.....

.....

.....

.....

#### 4- Aspecto humano-social

4.1 Você considera que sua prática influencia ou não a realidade social/cultural de seus alunos? De que maneira essa interferência acontece?

.....

.....

.....

.....

4.2 Como você vê a relação entre professores e alunos considerando as mudanças observadas nos indivíduos no mundo atual?

.....

.....

.....

.....

.....

4.3 Como vê a influência das mídias de entretenimento (games, jogos, celulares, TV...) nos alunos no que se refere à aprendizagem e em sua relação com eles?

Você acredita que a relação professor-aluno sofre mudanças com a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.4 Você desenvolve aulas em laboratórios (informática, ciências...)? De que maneira estes são utilizados na escola?

.....

.....

.....

.....

.....

4.5 Que comentários gostaria de fazer sobre seu papel como professor na escola e as possibilidades de interferência na formação dos estudantes na sociedade atual?

.....

.....

.....

.....

4.6 Cite as dificuldades que encontra ao desenvolver seu trabalho de professor e o que poderia melhorar nas relações da escola e em seu trabalho:

.....

.....

.....

.....

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA

Universidade Federal do Paraná – Mestrado em Educação

Linha de pesquisa: Cultura, escola e ensino

Tema de pesquisa: A atuação docente na contemporaneidade.

Pesquisadora: Lisiane Fernandes da Silveira

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer

Roteiro para entrevista:

- 1- O que significa para você *ser professor* nos dias atuais?
- 2- Como qualifica a função social da escola e na sua opinião, tem cumprido esse papel?
- 3- Como vê os alunos com que trabalha hoje? Você acha que os interesses e motivações dos alunos com que trabalha se modificaram? Se sim, em quais situações?
- 4- Como você percebe a interferência do processo da mídia (televisão, aparelhos telefônicos, vídeos, etc.) no ensino e na formação que a escola oferece aos alunos?
- 5- Diante das influências observadas, como planeja e desenvolve suas práticas de sala de aula?
- 6- Você utiliza, explora as TICs em seu trabalho pedagógico? De que forma?
- 7- Tem recebido cursos de formação continuada para o domínio e uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação em sua prática pedagógica? Que outros cursos acharia importante para maior apoio a suas práticas?
- 8- Que dificuldades tem encontrado ao utilizar-se desses recursos em sua prática pedagógica no ambiente escolar?
- 9- Você se considera um professor inovador? Justifique por quê.
- 10- O que é para você ser inovador?
- 11- Que outras disposições, motivações ou preocupações o incentivam a mudar sua prática pedagógica nos dias atuais?

## APÊNDICE C – ESTUDO SOBRE REFERENCIAIS DA PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO RELACIONADO À CULTURA DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE

### O interesse de pesquisa sobre a formação e práticas docentes com foco na cultura digital

Para o estudo da prática docente que contemple a cultura digital, além do referencial teórico utilizado, buscou-se indicadores e tendências da pesquisa de pós-graduação de 2006 a 2012, como recorte temporal para que se possam colaborar com a pesquisa sobre a influência da cultura digital na prática e formação de professores da escola de educação básica. Para isso, na sequência apresentam-se os resultados e apontamentos revelados neste estudo de referenciais da pesquisa em programas de pós-graduação.

A pesquisa de pós-graduação com ênfase na cultura digital, nas práticas de professores – de 2006 a 2012

Um dos principais desafios da escola contemporânea refere-se às novas necessidades e interesses dos estudantes que a frequentam, gerados pelas culturas decorrentes do uso das tecnologias e da cultura digital, com as quais convivem e cujo avanço tem implicações significativas nas práticas de ensino e formação humana que os professores desenvolvem.

Justifica-se, na presente abordagem, a necessidade de investigar a pesquisa sobre as práticas docentes e a formação de professores, na pós-graduação, focalizando o uso das TICs e a cultura digital como questões que se inscrevem nos processos culturais atuais, que apontam para novas lógicas de ensino e formação humana na escola atual. Nessa perspectiva, propõe-se identificar e problematizar as tendências e interesses evidenciados em dissertações e teses da pós-graduação em Educação sobre esse tema, considerando as implicações para a educação escolar contemporânea.

Para efetivação da pesquisa, foi realizada, numa primeira etapa, uma consulta a dois programas de Pós-Graduação, em trabalhos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal



do Paraná (UFPR). Objetivou-se constatar, nessa fase da pesquisa, a incidência de temas e preocupações evidenciados nos trabalhos selecionados nessas instituições nos últimos seis anos, considerando duas composições de palavras-chave inicialmente: *práticas docentes* e *formação docente*, categorias que foram investigadas com ênfase nas TICs e na cultura digital.

Na segunda etapa da pesquisa, a título de comparação de resultados, são considerados os dados obtidos por Hagemeyer (2006), que apresentou investigação similar sobre *formação e práticas docentes*, no período de 2000 a 2005, e que apresentou em um dos capítulos de sua tese de doutorado. A autora analisou, no rol de teses e dissertações da USP, as influências das questões contextuais contemporâneas na pesquisa sobre as práticas docentes, tendo identificado uma subcategoria: *Uso de mídias digitais*, na qual constatou um número reduzido de trabalhos, como se verificará na análise e comparação de dados. A constatação das produções de teses e dissertações nesse período possibilitou uma análise comparativa de forma subsequente sobre os temas encontrados naquele momento, relativa aos últimos dez anos, em teses da USP e da UFPR, sobre práticas e formação de professores, com ênfase no uso da TICs e da cultura digital.

Para obter elementos de caracterização das diferenças, mudanças e aproximações dos temas encontrados nas pesquisas, buscou-se tecer considerações teóricas sobre o avanço das tecnologias no mundo atual, considerando os limites observados nas redes de ensino, universidades e instituições escolares relativos aos processos formativos e de análise das práticas que tratem da inclusão, uso e conhecimentos sobre o uso e os processos gerados pelas TICs.

O mapeamento da pesquisa sobre o tema em pauta e análise comparativa entre períodos subsequentes nas duas instituições, USP e UFPR, possibilitou identificar referenciais e tendências dos temas de estudo nos universos selecionados, visando chamar a atenção para a necessidade urgente de maior conhecimento e domínio pelos professores, com relação às TICs e à cultura digital nos processos de atuação e formação docente, fornecendo, por outro lado, elementos para a ampliação e continuidade da investigação de estado da arte sobre o tema.

## A pesquisa da Pós-Graduação sobre práticas docentes: situando o interesse na cultura digital

A opção por essa modalidade de pesquisa na maioria das vezes emerge da sensação de não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área, como consequência do crescimento quantitativo e qualitativo do tema e da pouca divulgação na produção acadêmica. Nessa perspectiva, Ferreira (2002) afirma que nos últimos quinze anos desenvolveu-se um conjunto significativo de investigações, caracterizadas por estado da arte.

A proposta da pesquisa sobre teses e dissertações, como referenciais sobre práticas pedagógicas e formação docente, focalizando o uso das tecnologias e a cultura digital, diz respeito à busca de referenciais da pesquisa sobre a formação e práticas pedagógicas considerando a evolução e entrada dos meios de comunicação no processo de escolarização nos últimos anos.

Parte-se do pressuposto de que os processos culturais digitais no cotidiano da sociedade atual gerariam maior interesse da pesquisa sobre concepções, práticas e atitudes pedagógicas e formativas na escola e expressariam tendências relativas às suas fortes interferências nos conhecimentos, nas relações sociais e na formação valorativa dos alunos da escola atual. Afirmar que esse interesse de pesquisa é pouco expressivo nos trabalhos da pós-graduação em Educação, diante do que representa a revolução tecnológica e suas consequências para a formação humana e, portanto, na formação e prática docente, levou a buscar nesse levantamento e análises a comprovação dessa hipótese, ou não.

Para André (2010), nos anos 1990, a maioria das pesquisas sobre formação docente centrava-se nos cursos de formação inicial, licenciatura, Pedagogia e Escola Normal. Nos anos 2000, a temática passou a ser a identidade e a profissionalização docente. Em 2007, o foco passa a ser o professor, suas representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos trabalhos sobre formação docente. Os estudos mais recentes da pós-graduação mostram temas sobre uma retomada do trabalho docente e a valorização de suas vozes e opiniões. André (2010) alerta para a necessidade de se ir além dessas intenções e procurar o contexto das produções para verificar em que medida, de fato, as pesquisas estão identificando caminhos mais efetivos para alcançar um ensino que reverta em aprendizagem *significativa* para os alunos.

Os objetivos referentes à pesquisa sobre formação e práticas dos professores, na perspectiva da presente abordagem, dizem respeito à educação escolar como processo que ocorre no tempo presente, em meio a mudanças contextuais e processos culturais, gerados tanto pela utilização de variados instrumentos tecnológicos quanto pela inserção das mídias da comunicação e entretenimento na vida e crianças, jovens e adultos.

André (2010) observou com propriedade que, a partir de 2000, caiu radicalmente o número de estudos e pesquisas sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Concorde-se com a autora de que há muito ainda que conhecer sobre o preparo dos professores para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Essa percepção justifica investigar os interesses da pesquisa proposta, considerando as questões relativas aos domínios dos instrumentos tecnológicos por professores e alunos, e quais motivações e necessidades apontam com relação a mudanças do trabalho na escola contemporânea. Para maior aproximação na obtenção de dados, foram também formuladas perguntas que levassem a identificar nas pesquisas da pós-graduação: A inserção das tecnologias digitais nas práticas docentes; Os cursos de formação docente, diante da evolução das TICs e dos processos culturais gerados pela cultura digital; O papel das TICs e da cultura digital no processo de ensino e formação valorativa dos alunos na escola atual.

A tendência das redes públicas de ensino é de buscar formas de uso dos aparatos midiáticos e seria de se esperar que as Faculdades de Educação inserissem em seus currículos os conhecimentos e estudos sobre as tecnologias digitais. Questiona-se ainda: e nas escolas, é possível afirmar que os professores sentem-se instigados a modificar suas práticas nessa perspectiva?

A investigação proposta possibilitou responder em boa medida a estas questões nos universos pesquisados e também o mapeamento e análise dos temas e interesses encontrados, que identificaram os avanços e as causas das limitações da pesquisa na área, como questões investigativas ainda por enfrentar, considerando os impactos das TICs sobre a formação e práticas docentes para a educação escolar contemporânea.

Como estratégia metodológica, desenvolveu-se numa primeira fase a seleção e coleta de dados em pesquisas de mestrado e doutorado, produzidas na

Universidade de São Paulo, presentes no sistema Dedalus de teses e dissertações da Biblioteca digital daquela instituição. Estabeleceu-se como critério a constatação de trabalhos que abordassem as palavras-chave: *prática docente* e *formação de professores*, selecionando, dentro deste rol de temas, os trabalhos que abordassem o uso das novas tecnologias e multimeios digitais, ou que abordassem aspectos afins como cultura digital, interferências das mídias digitais nas aprendizagens, estratégias inovadoras de utilização, etc.

Na segunda fase da pesquisa, buscou-se ampliar as informações selecionando mais um campo de pesquisa em trabalhos da pós-graduação no Brasil, sobre o tema em pauta. A segunda pesquisa foi realizada no ambiente digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, no qual foram selecionados trabalhos sobre práticas e formação docentes evidenciando a utilização e/ou estudos sobre recursos tecnológicos.

Na terceira fase, buscou-se comparar os dados obtidos por Hagemeyer (2006), a qual agrupou os temas de pesquisa a partir das mesmas palavras-chave: *prática docente* e *formação de professores*, selecionando trabalhos que focalizassem as mudanças contemporâneas, novos processos culturais, novas lógicas de ensino e formação humana, incluindo os usos das TICs e estudos sobre a cultura digital. Esse procedimento oportunizou uma análise em sequência de períodos, desde 2006 até 2012, e que possibilitou comparações e mostrou avanços e limitações para o desenvolvimento do tema pesquisado, como necessidade urgente da formação e prática dos profissionais da escola atual.

Na análise das duas bases de dados (USP e UFPR), após a leitura dos resumos das teses, consultas às dissertações relacionadas às TICs e sobre cultura digital, estabeleceu-se um quadro descritivo para mapeamento das investigações realizadas, relacionando-as a categorias e subcategorias que emergiram na investigação.

Ao término desse levantamento e análise de dados sobre as temáticas investigadas, foi realizado um mapeamento sobre as principais perspectivas apontadas no estudo, identificando avanços, limites e novos direcionamentos que emergiram dos resultados identificados. As novas lógicas que surgem nas práticas docentes em interação com as TICs e cultura digital tendem a abrir perspectivas

também para a pesquisa sobre a mídia-educação<sup>14</sup>, contribuindo para a ampliação e o aprofundamento das conclusões obtidas.

#### A análise de dados

Na primeira etapa da pesquisa, realizada na pós-graduação em Educação da USP, os dados foram coletados e organizados em uma planilha, por categorias, subcategorias e modalidades encontradas. Nesta busca de produções de teses e dissertações da USP, de 2006 a 2012, sobre práticas docentes, mídias e tecnologias, foram selecionados 267 trabalhos sobre práticas de ensino e 126 sobre formação docente. Destes, foram selecionadas as pesquisas cujas temáticas envolvessem no tema de práticas docentes a utilização de TICs ou outra forma de pesquisa sobre as mídias.

Na seleção realizada, foram obtidos 28 trabalhos, que desenvolviam temas relacionados ao uso das mídias em práticas e formação docente. Dos 28 trabalhos, 16 eram dissertações de mestrado e 12 eram teses de doutorado. Para a interpretação e análise dos dados obtidos, foram selecionadas duas categorias principais, sendo a primeira categoria sobre a formação de professores e recursos midiáticos e a segunda, sobre prática docente e mídias. Podem-se observar quantitativamente estes dados no gráfico a seguir:

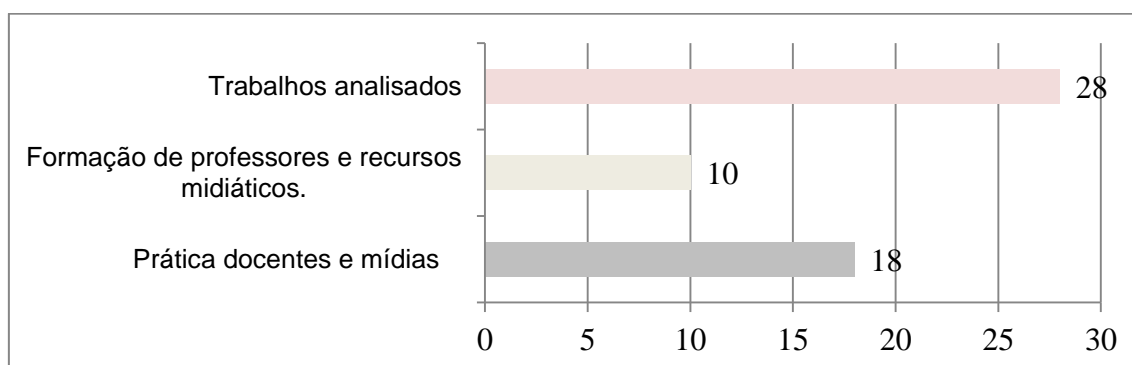


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS (USP) E SUAS DIVISÕES EM CATEGORIAS

FONTE: Categorias estabelecidas pela autora do texto a partir das dissertações e teses pesquisadas.

<sup>14</sup>Belloni e Bévort (2009) definem “mídia-educação” como a formação para a leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte técnico (impressos, rádio, cinema, televisão).

Na análise dessas categorias, emergiram temas que foram organizados em *subcategorias*, tendo em vista a proximidade entre os assuntos tratados. Na categoria Práticas docentes e mídias (18 teses e dissertações), apareceram como subcategorias: *Uso de mídias digitais*, *Cultura digital*, *Mídias, saberes e conhecimentos profissionais* e *Recursos midiáticos diversificados*.

Na subcategoria *Uso das mídias digitais*, foram evidenciadas diversas temáticas e referências para prática docente, como: utilização de *blogs* e hipertextos, apontamentos para eficácia da utilização de *software* na construção de conhecimentos matemáticos, uso de softwares como *Movie Maker*, destacados como ferramentas procedimentais para a melhoria oral e escrita do gênero narrativo dos alunos.

Na subcategoria *Cultura digital* aparecem temas como: interferências de aspectos culturais e formativos na utilização de TICs no ambiente escolar, formação de valores, o poder da mídia, atribuições de sentido à incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes. Na subcategoria *Mídias, saberes e conhecimentos profissionais*, destacam-se trabalhos que auxiliam na compreensão de que o sucesso de projetos com uso de tecnologias requer formação continuada e espaços pedagógicos efetivos; intercâmbio das atividades e compartilhamento de estratégias referentes ao uso das TICs, etc.

Na categoria *Práticas docentes e mídias*, os apontamentos que referem-se à subcategoria *Recursos midiáticos diversificados* mencionam-se trabalhos sobre a relevância da utilização do cinema educativo, games, museus de ciências; tecnologia como potencial de recursos didático-pedagógicos no processo de ensino. A subcategoria *Uso de mídias digitais* evidenciou uma tendência maior, de sete trabalhos, apresentando temas sobre as vantagens e dificuldades no uso das TICs na prática pedagógica.

A segunda categoria considerada nos trabalhos pesquisados refere-se à *Formação de professores e recursos midiáticos*, na qual aparecem 10 trabalhos, relacionados às mídias digitais e aperfeiçoamento profissional, sendo que neste rol de trabalhos emergiram duas subcategorias: *Formação continuada e inicial*, com cinco trabalhos que mencionam possibilidades, controle, apropriações e impacto em programas de informática na formação de professores, e *Formação docente na EAD*, com cinco trabalhos que abordam temáticas sobre: a prática pedagógica do professor-tutor, didática intercomunicativa em cursos *on-line*, avaliação em

curso *on-line*, diálogo e interatividade em videoaulas, sugerindo importantes direcionamentos nestas abordagens.

Apresentam-se, a seguir, os dados sobre os trabalhos selecionados (28), distribuídos nas subcategorias encontradas:

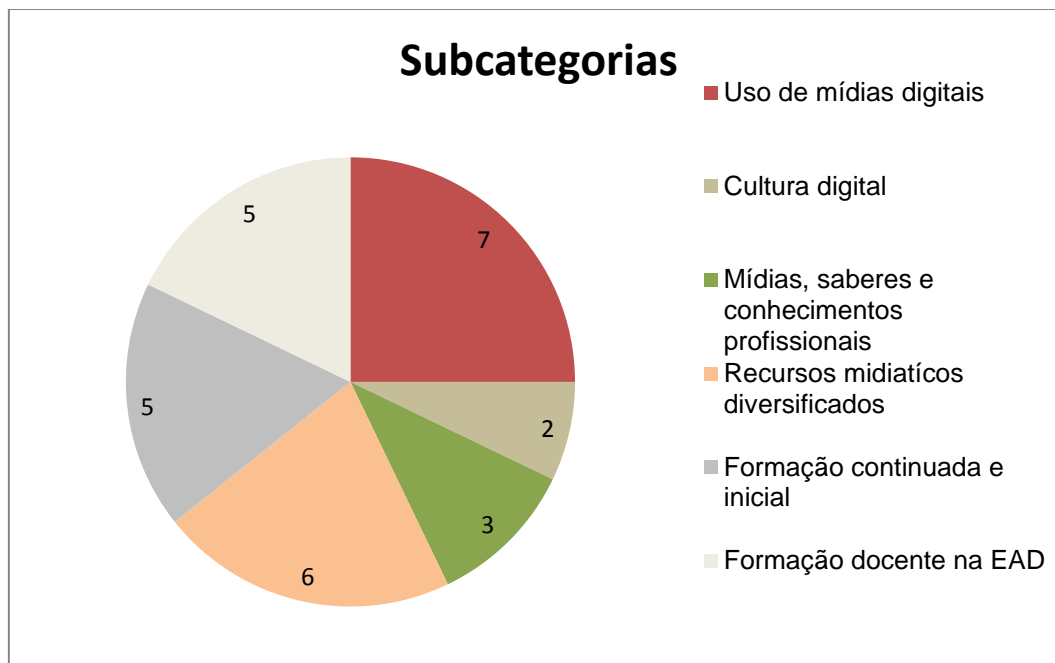


GRÁFICO 2 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS (USP) E SUAS DIVISÕES EM SUBCATEGORIAS

FONTE: Elaboração da autora com base no levantamento de dados da pesquisa.

Utilização das TICs nas práticas docentes da escola atual: avanços e recuos da pesquisa

Nos últimos anos, a escola recebeu inúmeros investimentos públicos, a fim de se dispor de recursos tecnológicos, com ênfase em mídias, de forma a contribuir para a qualidade educacional. Os recursos midiáticos digitais têm sido inseridos no contexto educacional, em função das novas configurações culturais decorrentes do grande interesse e uso de mídias da comunicação e entretenimento, por crianças e jovens que frequentam a escola.

Apesar das necessidades decorrentes dos avanços tecnológicos, constatou-se que ainda são poucas as produções da pesquisa a respeito do potencial de usos de mídias tecnológicas e de outras possibilidades de interpretação dos processos midiáticos na formação e prática dos professores. Nesse sentido, os resultados

indicaram que apenas 10,11% dos trabalhos pesquisados nos cursos de educação na Pós-Graduação da USP abordam essa temática.

No gráfico a seguir, apresenta-se este índice de produções nas teses estudadas:

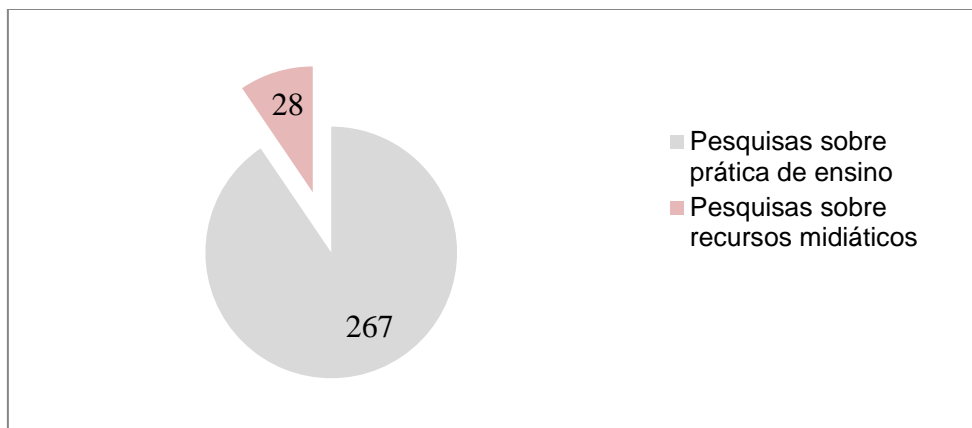


GRÁFICO 3 – ÍNDICE DA PESQUISA SOBRE O USO DE MÍDIAS TECNOLÓGICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES DA USP, NO ROL DE TRABALHOS DA FEUSP, IDENTIFICADOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (2012).

FONTE: Elaboração da autora com base no levantamento de dados da pesquisa.

A partir desses resultados, pode-se perceber o pequeno número de pesquisas dedicadas a investigar esta temática, que se faz urgente no contexto educacional. Os trabalhos selecionados apresentam, no entanto, um crescimento que, embora ainda pequeno, mostra avanços significativos no que se refere a temas sobre Tecnologias da informação e comunicação nas práticas de ensino.

#### A título de comparação

Hagemeyer (2006) se dedicou também à leitura de resumos e de teses da FEUSP, no sistema Dedalus da biblioteca digital da referida instituição. Selecionou 78 trabalhos sobre *prática pedagógica* e 20 produções sobre *formação docente*. Comparando esses números com a pesquisa que se desenvolveu no presente trabalho, pode-se dizer que houve um aumento quanto à quantidade de temas investigados. No período que compreende os anos 2006-2012, o avanço foi significativo no número de teses sobre *prática de ensino*, como se observou pelo número de 267 trabalhos encontrados sobre essa temática.

As pesquisas realizadas na USP selecionaram no total de trabalhos a subcategoria *Uso de tecnologias na prática pedagógica*. Hagemeyer (2006) obteve



seis trabalhos sobre esta temática. Já na pesquisa atual percebe-se novamente um avanço no número de trabalhos (28) que abordaram o tema referente ao uso de recursos midiáticos na prática pedagógica e na formação docente.

O gráfico a seguir apresenta, na comparação entre os dois períodos investigados, o avanço observado.

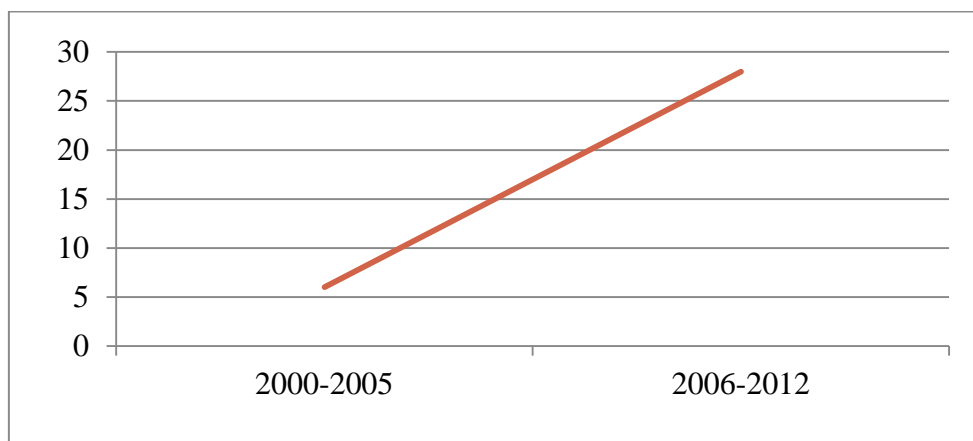


GRÁFICO 4 – ÍNDICES COMPARATIVOS DA PESQUISA SOBRE O AVANÇO QUANTITATIVO NA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E USO DAS TICs, ENTRE OS TRABALHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA USP, OBTIDOS POR HAGEMEYER (2000-2005), E OS DADOS LEVANTADOS COM O MESMO OBJETIVO, NA PESQUISA ATUAL (2006-2012).

FONTE: Elaboração da autora com base no levantamento de dados da pesquisa.

O comparativo mostra o aumento do número de trabalhos sobre práticas docentes relativas ao uso de TICs no período de 2006 a 2012 que, na análise de dados aponta um interesse ainda discreto da pesquisa sobre o tema pesquisado.

#### Os dados da UFPR

Na segunda etapa da pesquisa, procedeu-se de forma similar à primeira fase, selecionando agora trabalhos disponíveis no Sistema de teses e dissertações da Universidade Federal do Paraná (UFPR), considerando o mesmo no recorte temporal de 2006-2012. O sistema não ofereceu a possibilidade da procura por palavra-chave, o que levou a proceder à busca relativa a práticas de ensino e formação docente em todo o universo de teses e dissertações disponíveis. Nessa busca, foram catalogadas 497 pesquisas, sendo 414 dissertações de mestrado e 83 teses de doutorado, sendo que, nesse universo, constatou-se na leitura dos resumos que 51 pesquisas referenciavam o estudo de processos midiáticos, relacionados às práticas docentes e à formação de professores.

O universo selecionado sobre temas relativos ao uso das TICs e cultura digital foi distribuído em 43 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado (51 trabalhos). Foi analisado, sobretudo, o texto de referência, pela não disponibilização de dados no resumo. A busca e a análise realizadas desenvolveram-se com as metodologias das pesquisas anteriores e organização de dados em planilha, indicando modalidades e características dos temas selecionados.

A partir da leitura e análise dos trabalhos, os temas apresentaram características similares às da primeira etapa da pesquisa, em trabalhos da USP. Foram encontrados 32 trabalhos que se identificavam na categoria *prática docente e mídias* e 19 referentes à categoria *formação de professores e recursos midiáticos*. Para a análise de grupos de temas, foram mantidas as subcategorias já estabelecidas na primeira etapa, visando ao mapeamento e caracterização dos trabalhos selecionados.

No gráfico a seguir, pode-se observar a comparação entre as categorias encontradas nos dois universos consultados.

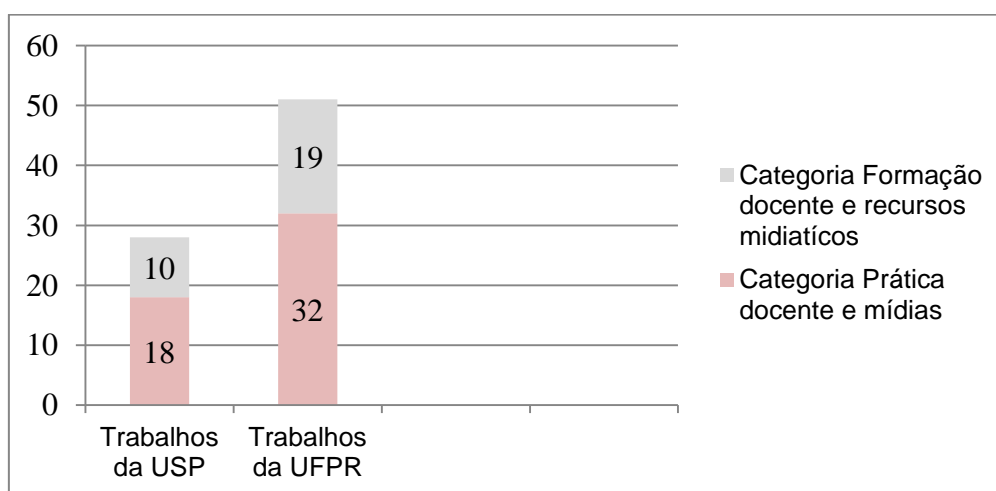


GRÁFICO 5 – ÍNDICE DA PESQUISA SOBRE O USO DE MÍDIAS TECNOLÓGICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES DA USP E UFPR.

FONTE: Elaboração da autora com base no levantamento de dados da pesquisa.

No rol de trabalhos selecionados no PPGE da UFPR, na categoria *formação de professores e recursos midiáticos*, 19 trabalhos relacionavam-se a esta temática, subdividindo-se em duas subcategorias: *formação docente e mídias*, com 14 trabalhos sobre esta temática, e aparece também a subcategoria *EAD*, com diferenciação de temas, com cinco trabalhos.

Como assunto que referenciou novas possibilidades de formação de professores, apareceram nessa categoria temas como: possibilidades e limites da EAD, a integração do computador na formação de professores, recursos do ambiente virtual no ensino presencial, relações entre TICS e a pedagogia, reflexões sobre TICs e currículo, potenciais e limites da educação continuada através de ambientes virtuais, formação continuada para uso da TV multimídia, o professor e o laboratório de informática, entre outros.

Na categoria *práticas docentes e mídias* (32 trabalhos), apareceram as seguintes subcategorias:

- *Uso de mídias digitais* com oito trabalhos sobre: a pesquisa escolar em tempos da internet, análises sobre o uso do computador na educação infantil, estudos sobre o uso de ferramentas digitais e hipermídia, possibilidades pesquisas através de *webquests*, relações entre raciocínio matemático e raciocínio computacional e estudo sobre comunidades no site de rede social Orkut e sistema cognitivo.
- *Cultura digital*: apareceram oito trabalhos, que evidenciaram temas como: cultura midiática, currículo e ação docente, análise sobre discurso sobre novas tecnologias, a subjetivação docente, reflexões sobre televisão e mídia-educação, conhecimentos históricos e letramento midiático através da análise sobre filmes hollywoodianos, relações entre linguagem e recursos audiovisuais e estudo sobre educomunicação, cidadania e mídias.
- *Mídias, saberes e conhecimentos profissionais* com seis trabalhos, sendo que os temas abordavam: o professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem, análise sobre as percepções dos professores sobre laboratório de informática, estudo sobre o projeto “um computador por aluno”, relações entre o discurso do professor e a escrita na internet, estudo sobre a TV multimídia e a prática pedagógica e análise sobre o papel do professor na formação de pensamento matemático em ambiente de geometria dinâmica.
- *Uso de recursos tecnológicos diversos*. Foram encontradas 10 pesquisas, com temas voltados ao uso de calculadoras em aulas de matemática, análise sobre o uso do cinema em aulas de história, análise sobre a rádio-escola, estudo sobre programas de televisão com a possibilidade de educomunicação, análise sobre a televisão e a educação, possibilidades e desafios da TV multimídia, relações entre tecnologia e abandono escolar.

Nessa análise, como se pode observar, importantes trabalhos produzidos apontam para novas perspectivas de temas que ampliam a pesquisa sobre a utilização de recursos tecnológicos digitais e, sobretudo, surge a preocupação com a interferência das mídias de entretenimento na formação de subjetividades e identidades de crianças e jovens.

Nos trabalhos pesquisados por Hagemeyer (2006), a subcategoria *Uso de Novas Tecnologias* aparecia com apenas seis trabalhos, que enfocavam: processos de redes de comunicação e informação, computação, internet, videoclipe, multimídia e telemática, mídia educativa, materiais industrializados na aprendizagem e experiências em sala de aula, como conteúdos abordados e utilizados nas áreas de ensino, o que já indicava um interesse inicial pelo uso de tecnologias digitais nas pesquisas, evidenciados no âmbito das licenciaturas.

Nos dados obtidos, entre as pesquisas realizadas entre 2006 a 2012, tanto na USP quanto na UFPR, e aqueles obtidos na pesquisa desenvolvida por Hagemeyer (2006), observa-se um avanço no número de trabalhos encontrados com relação à abordagem de novos temas sobre práticas docentes no trabalho com mídias digitais, destacando-se o uso das mídias digitais qualitativamente pela EAD, o que constituiu um dado significativo de valorização da comunicação virtual na formação docente.

Hagemeyer (2006) apresentou nas análises da pesquisa de 2000 a 2005 que havia poucas produções sobre tema de tão grande impacto, observando que o tema precisaria ser tratado na formação e, sobretudo, nas estratégias e práticas dos professores.

Percebe-se que houve avanços no número das pesquisas, mesmo que de forma lenta, mas com relação a temas que evidenciaram um movimento voltado na formação e práticas de professores, à problematização sobre a *cultura digital e de entretenimento*, pelo impacto na formação de crianças e jovens e suas implicações para a educação escolar.

Considerando as questões formuladas no início dessa abordagem, verifica-se que as mídias tendem a tornar-se parte do cotidiano escolar, o que impõe maior investimento nos processos da pesquisa, considerando a aquisição de conhecimentos, diferentes usos, que se referem à incorporação de culturas de uma nova era, a serem contemplados nos temas relativos às práticas docentes, TICs e mídias digitais. No rol de trabalhos da USP e UFPR, evidenciou-se a necessidade

de cursos de formação docente e a criação de espaços para disciplinas que tratem das TICs e temas relacionados.

Na pesquisa realizada, os temas encontrados constituem referenciais que apontam para novas necessidades e possibilidades para a continuidade das investigações sobre a prática pedagógica docente e processos da formação dos professores, em relação ao uso das mídias e da cultura das mídias.

Sobre a hipótese elaborada na formulação dos objetivos da pesquisa relativos à evolução tecnológica sem precedentes que tem lugar no mundo atual, ressaltando que esse interesse de pesquisa é pouco expressivo nos trabalhos da pós-graduação, os mapeamentos dos trabalhos selecionados indicaram que, embora se tenha já um grupo interessado na formação e práticas docentes na escola voltadas ao uso da TICs e da cultura digital, há ainda uma carência de produções e a necessidade urgente de que os cursos da graduação e da pós-graduação invistam em pesquisas na área, para que se possa absorver de forma criteriosa, o impacto das tecnologias e seus efeitos na perspectiva que se objetiva nessa dissertação.

Para Belloni (2005), a integração das tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano escolar de modo criativo, crítico e competente, demanda investimentos significativos e mudanças profundas na formação de professores, além de processos de pesquisa voltados às metodologias de ensino e aos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos.

Ao propiciar elementos para uma reflexão sobre o uso das mídias, procurou-se ir além da preocupação da noção de uso de recursos didáticos das novas tecnologias no trabalho pedagógico, projetando o oferecimento de maior compreensão, interpretação e utilização dos processos da mídia e seus artefatos por professores, como necessidade da evolução tecnológica no mundo atual, e que consistirá em contribuições para prática docente, no trabalho de ensino e formação dos alunos da escola contemporânea.

A análise pretendeu abranger parte do universo que abrange a pesquisa sobre o estado da arte relativo às práticas e formação docente com ênfase nas TICs e na cultura digital. Por outro lado, a ampliação do universo pesquisado tenderá a aprofundar as análises sobre tendências e necessidades da pesquisa na pós-graduação em nível nacional sobre o tema, com maior abrangência.

Cabe reafirmar que essa pesquisa contribui com os objetos pesquisados e análises desenvolvidas nessa investigação, auxiliando a elucidação sobre o interesse de pesquisa sobre a inserção de recursos tecnológicos nas práticas docentes diante dos novos processos culturais que geram e que se integram no contexto sociocultural dos alunos. Esse desenvolvimento de estudos e pesquisa sobre o tema tem, no presente trabalho, uma contribuição que integra a proposta de ampliação da pesquisa sobre o tema.